

Hvilke betingelser fremmer barns selvutvikling?

PP-tjenestens arbeid i et relasjonsperspektiv.

May Liss Grøtli



Hovedfagsoppgave til cand.ed eksamen i pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2006

1. SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL: HVILKE BETINGELSER FREMMER
BARNES UTVIKLING?**

PP-tjenestens arbeid i et relasjonsperspektiv.

AV: May Liss GRØTLI

EKSAMEN: Profesjonstudiet i pedagogikk

SEMESTER:

Høst 2006

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Selvutvikling

Relasjonsperspektiv

Problemområde

Denne oppgaven omhandler betingelser som fremmer barns selvutvikling i lys av relasjonsteori, samt hvorvidt PP-tjenesten arbeider i et relasjonsperspektiv.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) blir det presisert at PP-tjenestens rolle som kompetanseutvikler skal styrkes. I dette ligger det at skolen som organisasjon trenger kompetanse i arbeid med utvikling av tilpasset opplæring og utvikling av den inkluderende skole. Skolen er en viktig arena for barnets selvutvikling, i og med at elevene her får daglig tilbakemeldinger fra andre på hvem de er og deres sterke og svake sider. Disse tilbakemeldinger påvirker i stor grad hvordan vi oppfatter oss selv. Det er derfor nødvendig for skolen å forstå hva som skjer i relasjonene og hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til å støtte barnet til å få en positiv selvutvikling.

Metode

Problemstillingene har blitt belyst gjennom en teoretisk tilnærming, og den bygger derfor på et studium av relevant teori og empiri. Kildekritikk og oppdatert litteratur har derfor vært viktige prinsipper.

Kilder

Den teori og empiri som jeg har benyttet har i hovedsak omhandlet temaer som selvutvikling, barn-voksen relasjonen, anerkjennelse, PP-tjenestens oppgaver og arbeidspraksis. For den første delen av oppgaven har forfattere som Anne-Lise Løvlie Schibbye, John Bowlby, David Stern og Berit Bae vært sentrale. I forhold til PP-tjenestens arbeid har Håndboka for PP-tjenesten, Opplæringslova, diverse Stortingsmeldinger, og ulike innlegg fra pedagogisk-psykologisk tidsskrift vært sentrale.

Resultater

Betingelser som fremmer barns selvutvikling kan sees fra forskjellig perspektiver, hvor fokuset kan rettes mot individet, relasjon individ -miljø eller av mer samfunnsmessig karakter. I min oppgave har fokuset på den gode relasjonen mellom barnet og en nær voksen vært essensielt. I følge min hovedreferanse Anne- Lise Løvlie Schibbye er en anerkjennende væremåte med fokus på forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon grunnleggende for en positiv utvikling av barnets selv. Studier har vist at den gode relasjonen mellom barnet og omsorgsgivere er viktig allerede fra spedbarnsalderen av for at barnet skal utvikle seg adekvat. Det ser ut til at barn som har samspillsvansker med sine omsorgsgivere, også ser ut til å ha problemer i relasjon til andre voksne og jevnaldrede. Forskeren Berit Bae sier noe essensielt i denne sammenheng, nemlig at de barna som har størst behov for omsorg og utviklingsstøtte er også de barna som har vanskeligst for å ta imot hjelp og støtte fra andre.

PP-tjenesten har i følge Opplæringslova (1999) to sentrale oppgaver nemlig individrettet og systemrettet arbeid. Den førstnevnte er knyttet til sakkyndig vurdering som tar stilling til hvorvidt eleven har rett til spesialundervisning eller ikke. Dette innebærer en helhetlig kartlegging av elevens vansker og hvilke tiltak som skal benyttes. Systemrettet arbeid derimot omfatter kompetanse og organisasjonsutvikling av tjenesten nære samarbeidspartnere som barnehage og skole. Innenfor en slik arbeidspraksis er det spennende å ta for seg hvorvidt PP tjenesten arbeider som rådgiver i et relasjonsperspektiv, hvor en anerkjennende væremåte er sentralt. Ulike studier og artikler fra mennesker som jobber i fagfeltet beskriver hvordan det ikke prioriteres å arbeide med systemisk og relasjonsfremmende arbeid i PP- tjenesten. For mye tid på sakkyndige vurderinger, stor gjennomtrekk og mangelfull kompetanse på organisasjonsutvikling er noen nevnte årsaker. For å imøtekomme noe av denne problematikken har det å se barnet i et relasjonelt og mer helhetlig perspektiv vært sentralt. Her er det å arbeide parallelt både med barnets individuelle og sosiale kontekst vært sentralt. Likeledes har det å foreta holdningsendring fra å kun fokusere

på barnets problemområde, til å se at det er i relasjoner med andre at problemene oppstår som en viktig forutsetning for en grundig og helhetlig kartlegging av barnet. Ved å nettopp analysere barnets relasjoner, og la barnet selv fortelle om sin situasjon og sitt perspektiv er grunnleggende væremåter som er nødvendig innenfor et relasjonsperspektiv. Utfordringen ligger i om vi som voksne er villig til å la barnet være en selvstendig aktør med fokus på barnets uttrykksmåte og innhold.

2. FORORD.

Arbeidet med oppgaven har vært både tidkrevende og lærerik. Selvutvikling er en prosess som foregår hele livet, og det å reflektere over ulike positive betingelser i denne forbindelse har vært en spennende utfordring. Likevel er jeg nå veldig glad for at oppgaven er i havn, og at jeg kan ta fatt på arbeidslivets mange utfordringer.

Tusen takk til veileder Kari Gamst for både inspirasjon, veiledning og rettskrivning. Du arbeider med et veldig viktig tema som flere av oss pedagoger absolutt burde bli nærmere kjent med!

Tusen takk til min kjære Stian som har passet barn og hjem, uten deg hadde dette nærmest vært en umulig oppgave!

Oslo, november 2006

May Liss Grøtli

Innhold

1. SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK.....	2
2. FORORD.....	6
INNHold	7
3. INNLEDNING.....	9
3.1 PROBLEMSTILLING	9
4. BAKGRUNN OG AKTUALITET FOR VALG AV BARNS SELVUTVIKLING SOM TEMA.	13
4.1 BEGREPSAVKLARING.	15
5. HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ VOKSEN-BARN RELASJONER.....	19
6. HVILKE BETINGELSER FREMMER BARNS SELVUTVIKLING?	23
6.1 DIDAKTISK RELASJONSTEORI.	23
6.2 INTERSUBJEKTIVITET	27
6.3 ANERKJENNELSE.....	31
6.3.1 Forståelse.....	31
6.3.2 Bekreftelse.....	32
6.3.3 Åpenhet	33
6.3.4 Selvrefleksjon	34
6.3.5 Oppsummerende drøfting.	34
7. MAKTPERSPEKTIVET MELLOM BARN OG VOKSEN.....	39
7.1 VOKSNES DEFINISJONSMAKT.....	40
7.2 OMSORGSSVIKT	49
7.3 OPPSUMMERING.	51

8.	HVORVIDT PP-TJENESTEN ARBEIDER I ET RELASJONSPERSPEKTIV?	53
8.1	HISTORISK UTVIKLING AV PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE.....	53
8.2	SAKKYNDIG VURDERING	55
8.3	SYSTEMARBEID I PP-TJENESTEN.....	57
8.4	PP-TJENESTEN BÅDE INDIVID OG SYSTEMRETTET.	58
8.5	PP-TJENESTENS ARBEID I ET RELASJONS PERSPEKTIV.	61
8.6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.	65
	KILDELISTE.....	70

3. INNLEDNING.

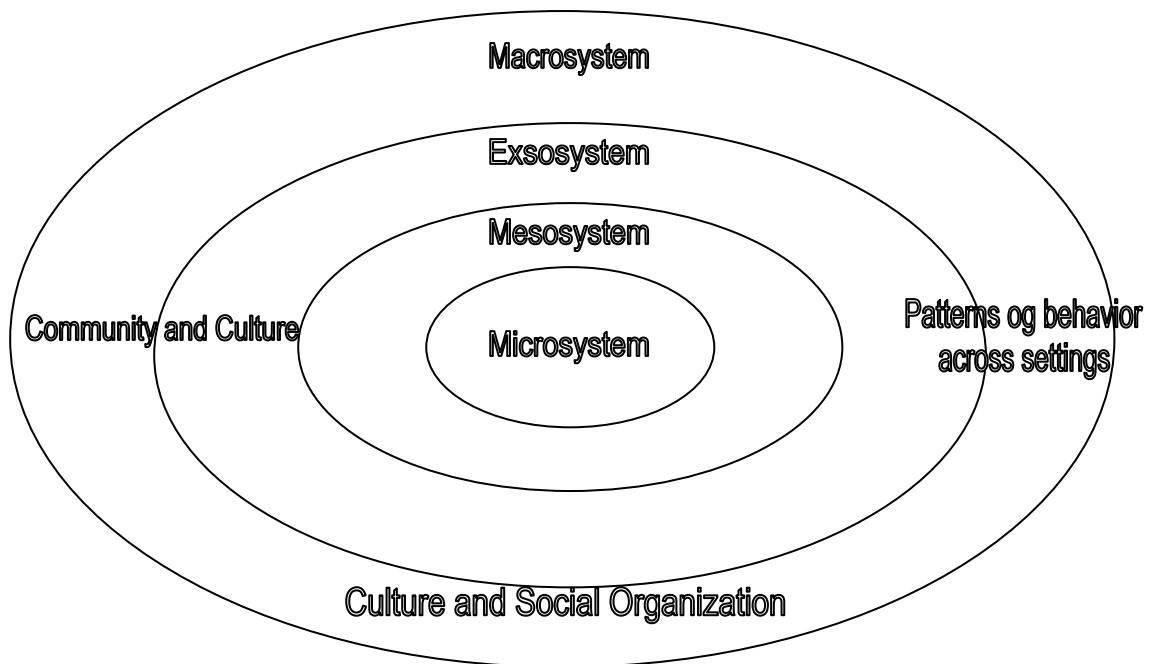
3.1 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er hvordan forholdet mellom barn og voksen påvirker barns selvutvikling. Jeg vil nærmere bestemt se på hvilke betingelser som nettopp fremmer barns selvutvikling. For å knytte disse betingelsene opp mot en mer praktisk virkelighet, synes jeg det vil være spennende å rette søkelyset mot PP-tjenesten og se hvorvidt tjenesten arbeider med barnets utvikling av seg selv. Hovedtilnærmingen til dette tema er et relasjonsteoretisk perspektiv hvor barnets egen opplevelse av sin situasjon og sin verden er sentral. Dette innebærer et perspektiv som utfordrer oss voksne til å ta del i barnas egen verden og la de være hovedaktører om sitt liv. Tankegangen er at man bare gjennom barnets opplevelse kan forstå dets reaksjoner og væremåter (Schibbye, 2000).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur og læring, presiseres det at PP-tjenestens rolle som kompetanseutvikler må styrkes. Dette betyr at skolen trenger kompetanse og støtte i arbeidet med utvikling av tilpasset opplæring, utvikling av den inkluderende skole og ikke minst som en lærende organisasjon. Skolen er et sted der alle barn og unge samles for å lære og for å knytte vennskap. Det at PP-tjenesten i samarbeid med skolen kan utvikle en kultur som bidrar til et positivt selvbylde, og et tilfredsstillende læringsutbytte i det sosiale og lærende felleskap sees på som betydningsfullt. Skolen og deres samarbeidspartnere bør ha et felles perspektiv på barn hvor mestring og nederlagsopplevelser betraktes i et relasjonsperspektiv til viktige og nære voksne. Det er derfor nødvendig for skolen å forstå hva som skjer i relasjonene og hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til å støtte barnet i utvikling av eget selv på en positiv måte.

Min oppgave vil ha fokus på at barns positive selvutvikling fremmes i gode relasjoner mellom barn og voksen. Det er likevel viktig å påpeke at det finnes også mange andre

faktorer som påvirker barns selvutvikling. Urie Bronfenbrenner (1979) ser på barns utviklingsmuligheter ut fra et økologisk synspunkt. Han hevder at vi kan analysere barnets tilværelse innenfor fire ulike systemnivåer.



(Bronfenbrenner, 1977 referert fra Apter, 1982:61)

Det første systemnivået kaller Bronfenbrenner for mikrosystemet. Med dette menes faktorer som befinner seg innenfor individets primærmiljø. Eksempler her er relasjonen til foreldre, søsken, eller andre som står barnet nært. Mesosystemet er det andre nivået i Bronfenbrenners modell som innebefatter betingelser rett utenfor det nære mikrosystemet. Her kan barnets relasjon til skole, barnehage eller venner være noen eksempler. Det tredje nivået i modellen kaller Bronfenbrenner eksosystemet. Dette nivået er ulikt de to førstnevnte i og med at det referer til en eller flere betingelser som barnet ikke er en fysisk del av, men som likevel har betydning for barnet. Foreldrenes arbeidsplass, boområdets kvaliteter og skolens organisatoriske struktur kan være noen betingelser på dette nivået. Et gitt eksempel på systempåvirkning, er mor som har problemer på jobben noe som også kan influerer

hennes væremåte i relasjon til barnet. Til slutt er den fjerde og siste systemet som kalles makrosystemet. Dette består av overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske forhold som finnes i kulturen rundt barnet. En demokratisk kultur som fremmer egneutvikling og selvstendighet kan tenkes å påvirke barnets selvutvikling mer positivt enn for eksempel et diktaturisk regime.

Ut fra denne modellen finnes det en rekke ulike faktorer som påvirker barnets selvutvikling. Jeg vil i min oppgave hovedsakelig fokusere på barnets mikrosystem ved å se på hvilke betingelser som fremmer barns selvutvikling i relasjon til nære og viktige voksne. Likevel vil oppgaven også bevege seg inn i barnets mesosystem, ved at jeg tar for meg hvorvidt PP-tjenesten som en mer utenforstående aktør rådgiver skolen til å etablere en praksis som nettopp er i tråd med disse betingelsene.

Min hovedproblemstilling vil i denne oppgaven vil være som følger;

HVILKE BETINGELSER FREMMER BARNES SELVUTVIKLING?

Med følgende underspørsmål?

Hvorvidt arbeider PP-tjenesten i et relasjonsperspektiv?

Min problemstilling vil bli belyst ved hjelp av et teoretisk utgangspunkt, og det er derfor ikke samlet inn og analysert egne data. Oppgavens problemstillinger vil bli løst med utgangspunkt i en redegjørelse for sentrale teorier og forskningsresultater innenfor området av barns selvutvikling og PP-tjenestens arbeidspraksis. Utvalget av relevant litteratur har blitt strukturert og avgrenset ved hjelp av biblioteksystemet

BIBSYS. Jeg har også valgt å få oversikt over tema ved utgangspunkt i referanselister til litteratur som omhandler emnet. Videre har jeg benyttet fornoter i bøker med forslag til videre lesning for dypere redegjørelse av stoffet. Ikke minst har også veileder bidratt til forslag på nyttige bøker og tidsskrifter.

4. Bakgrunn og aktualitet for valg av barns selvutvikling som tema.

Berit Bae (1996b) hevder i sin artikkel "Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse" at det er viktig for pedagoger å bli mer bevisst på hvilke prosesser som fører til selvstendighet og selvtillitt hos barn. Hun henviser blant annet til målsetningene og retningslinjene for både barnehage og skole, hvor utviklingen av selvtillitt, selvrespekt og respekt for andre er fremhevet som sentrale mål. Videre hevder hun at denne problematikken også er viktig ut fra et psykologisk utgangspunkt, hvor studier har vist at en god relasjon mellom barnet og betydningsfulle omsorgspersoner danner et viktig grunnlag for en positiv selvutvikling (Bae, 1996b).

Roald Nygård (1993) understreker i likhet med Bae, at det er viktig å fremme menneskets selvutvikling. Han argumenterer for at det er en sammenheng mellom selvforståelse å ta ansvar for egne handlinger. Han hevder at måten vi opplever å mestre våre omgivelser på vil virke inn på selvforståelsen. Han uttrykker det slik:

"Vi har muligheten i oss til å utvikle den selvforståelse at vi er selvbestemmende"

(Nygård, 1993: 21)

Ved å være selvbestemmende mener han at vi kan velge hvordan vi vil handle og selv bestemme hvordan vi vil forholde oss til de utfordringene vi møter. Betydningen av en selvbestemmende selvforståelse belyses ved begrepsparet aktør-brikke. Med begrepet aktører mener Nygård:

"mennesker som opplever seg som aktive, medansvarlige og handlende vesener, mens brikker er mennesker som ser seg selv som ofre for vær og vind"...

(Nygård, 1993:21)

Nygård poengterer at vi må ha en aktørposisjon for å velge selvstendig og bli ansvarlige mennesker. Vi kan velge å konstruere oss som frie eller ikke. Han fremhever videre at måten mennesket er på har sammenheng med de samspillene det er i. Nygård påpeker at mennesket tilpasser seg sine omgivelser og foretar ofte sine valg på bakgrunn av hvilken betydning det kan ha i forhold til andre. Det sentrale her er friheten til å ha muligheten til innflytelse over egen situasjon (Nygård, 1993).

Barnas selvforståelse vil derfor i følge Nygård kunne konstrueres på bakgrunn av de opplevelser de har i forhold til valg, og selvbestemmende muligheter. Nygård ser på utviklingen av menneskers selvforståelse som en kombinasjon av ytre påvirkninger og hvordan de fortolker disse påvirkningene. Han fremhever at gjennom våre samspill skapes det forutsetninger for hverandres selvforståelse ved våre væremåter. Samspillet mellom barn og voksne vil derfor ha innflytelse på om barna gjøres til brikker eller aktører. Nygård (1993) beskriver videre om hvilke konsekvenser det å oppleve seg som brikke har for den enkelte og for mellom menneskelige forhold. Han mener at mange mennesker opplever seg som hjelpeløse ofre, og at dette vil få store konsekvenser for hvordan de vil komme til å behandle andre.

”...Noe av det mest foruroligende ved vårt handlingsliv er vår tilbøyelighet til å underkaste oss autoriteter, rette oss etter henstillinger og adlyde ordre uten å reflektere over hva underkastelsen og lydigheten innebærer og uten å ta hensyn til de konsekvensene den måtte ha...

(Nygård, 1993: 49)

Han utdyper nettopp dette ved å vise til situasjoner som omfatter krig og tortur, hvor mennesker på bakgrunn av ordre og kommandoer utfører grusomme handlinger blindt fra egen ansvarsfølelse. Lydigheten mener Nygård vil derfor føre til en opplevelse av seg som et hjelpeløst og uansvarlig individ. Ser en derimot på seg selv som aktør, vil en bli mer på vakt mot manipulasjon og undertrykkelse. Nygård poengterer at ens selvforståelse vil være meget viktig for hele personlighetsutviklingen og derav hvordan vi velger å leve våre liv (Nygård, 1993).

Utfordringene for voksne i samspill med barn blir å skape forutsetninger for at barna skal kunne konstruere en selvforståelse som hjelper dem til å komme i en aktørposisjon. Den voksnes rolle blir å hjelpe barn til å se på seg selv som ansvarlig for sine handlinger, og ikke som ytrestyrte individer. Ansvarsfølelse blir her en viktig egenskap som tilegnes gjennom de erfaringer som gjøres i relasjon med andre.

4.1 Begrepsavklaring.

I forbindelse med avklaring av begrepet selvutvikling vil det her være hensiktsmessig å definere hva som ligger i selve begrepet. Dette er et veldig vidt begrep, og som ofte blir definert gjennom andre betegnelser som for eksempel selvoppfatning og identitet. I søken etter litteratur opplevde jeg at de samme begrepene ble tillagt ulik betydning avhengig av både hvilken retning og hvilke ulike psykologiske tradisjoner som ble forsøkt beskrevet. Jeg så det som nødvendig å definere selvet ut i fra en teoretisk ramme og velger disse perspektivene, psykodynamisk teori, kognitiv teori og til slutt sosialpsykologisk teori.

Psykodynamisk teori legger stor vekt på identitet og personlighet. Det som er særegent for denne tradisjonen er tanken om at deler av menneskets motiver og handlinger også er ubevisst (Atkinson, 1993). Sigmund Freud som er sentral for denne retningen mente at personligheten var delt inn i tre ulike systemer, nemlig id, ego og superego. I korthet står id for menneskets primitive drifter som for eksempel sult, tørste og aggresjon. Fra disse driftene blir ego utviklet som skal sørge for driftstilfredstillelse i overenstemmelse med virkelighetens krav. Overjeget vil også på lik linje med jeg -et påvirke styringen av driftene, men via moralske aspekter (Atkinson, mfl, 1993). Daniel Stern (2003), en annen kjent psykoanalytiker definerer selvet på en mer konkret måte:

”Selvet er utøveren av handlinger, den som opplever følelser, den som har til hensikt, den som legger planen, den som kommuniserer og deler personlig viten. De fleste av

disse fornemmelser av selvet befinner seg innenfor vår bevissthet, på samme måte som åndedrettet...”

(Stern, 2003: 67)

Her ser vi at selvet er en sentral del av individets personlighet, og utgjør de fleste menneskelige handlinger. Disse handlingene er oss bevisste, men likevel vil noe se ut til å også være preget av det ubevisste.

Kognitiv teori fokuserer derimot på prosesser som omfatter intellektuelle funksjoner. Persepsjon, tenking, hukommelse, og fantasi er noen eksempler. Den kognitive psykologien er opptatt av indre mentale prosesser og studerer dette for å forstå hvordan mennesker tenker og handler (Sabini, 1994). Kognitiv dissonans er en velkjent teori innenfor denne retningen. Dette går ut på at man opplever et indre ubehag, en dissonansfølelse, dersom man engasjerer seg i noe eller kjøper noe man ikke tror helt på selv. Som følge av dette tenderer man i retning av å endre sin oppfatning for å bli kvitt den kognitive dissonansen (Sabini, 1994). Her ser vi et eksempel på hvordan mentale funksjoner aktiviseres og endres for å oppnå psykisk velvære. Neisser (1997) er en sentral skikkelse innenfor denne teorien og mener at selvet utvikles i samspill med omgivelsene. Han mener at selvet er en aktivitet som omfatter både kognitiv og refleksiv aktivitet. Barnet danner seg mentale skjemaer både i forhold til seg selv og andre, og at disse erfaringene er med på å danne selvet:

”...The self is a schema, system, model, theory, mental representation that includes most of the individuals self beliefs, and the development of the self is the development of schema”...

(Neisser, 1997: 199)

Neisser er her opptatt av at selvet utvikles i takt med personens opplevelser med miljøet, og har derfor et dynamisk syn på begrepet. Likeledes er selvet også definert

ut fra flere områder, og får videre betydning enn et konkret fastsatt definisjonsområde.

Sosialpsykologien er særlig opptatt av å studere gruppedannelser, holdninger og fordommer, kommunikasjon, relasjoner, og sosiale faktorerers påvirkning på personlighetsutviklingen (Sabini, 1994). Her ser vi at vår selvforståelse og særlig enkeltindividets forståelse av seg selv påvirkes av andres oppfatning og vurdering av individet. George. H. Mead (1934) er en sentral pioner innenfor denne retningen, og mener at selvet utvikles først og fremst gjennom sosial interaksjon. Han ser på dannelsen av selvet som en prosess og ikke noe som er bestemt fra fødselen av. Han utdyper sin forklaring ved å definere selvet på følgende måte;

"....The self is something which has a development, it is not initially there at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process..."

(Mead, 1934: 135)

Her vektlegger Mead at vi skaper vår selvoppfatning gjennom et samspill mellom egne og andres vurderinger. Han har nærmest et gjensidig interaksjonsperspektiv på selvdannelsen ved at han fokuserer både på individet og de relasjonsprosessene som foregår parallelt med hverandre.

Ut fra disse teoriene, kan man konkludere med at selvet er noe som foregår inne i hvert enkelt menneske, og er viktig for personlig utvikling. På en annen side kan man se at teoriene har klare ulikheter ved å rette hovedfokuset enten på det individuelle, det kognitive eller det sosiale i prosessen.

Hva så med oppgavens definisjon av selvet?

Min oppgave vil bygge på en tilnærming av Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori (Løvlie, 1982, Schibbye, 1988, 1996a, 1998, 2002). Hun hevder at selvet må sees i en relasjonssammenheng og ikke som en selvstendig enhet. Modellen

understreker at individet er i interaksjon med sine omgivelser. Her kan man se paralleller til Meads (1934) teori om selvet, hvor nettopp det sosiale samspillet står sentralt. Fra en annen vinkel hevder Schibbye (2002) at selvet også består av en mer individ preget del. Hun mener at barnet vil ha noen faste strukturer i selvet, som utgjør en viktig del av personlighetskjernen. Hun utdyper forholdet mellom det sosiale og det individuelle ved å si at forholdet man har til seg selv skaper forutsetninger for forholdet til omverdenen, noe som igjen er påvirket av tidligere erfaringer med andre (Schibbye, 1998).

Her kan man si at Shibbyes definisjon av selvet ser ut til å være en syntese mellom Stern og Mead sin definisjon i og med at hun vektlegger både det sosiale og det individuelle. Likevel kan det se ut som hun vektlegger den sosiale biten størst, ved å fremheve at andres bekreftelse og anerkjennelse er betydningsfullt for at individet skal utvikle seg autonomt.

5. Historisk tilbakeblikk på voksen-barn relasjoner.

Mye av den måten vi forholder oss til barn på har forandret seg betydelig i løpet av årene og muligens også påvirket til nåtidens praksis. I denne sammenheng kan det være spennende å gi et historisk perspektiv på hvordan barn-voksen relasjonen har endret seg fra 1700- tallet og frem til i dag.

Barn har til ulike tider blitt sett på som foreldrenes eiendom og da følgelig ikke hatt noen form for selvstendighet (Opdal, 1998). Den sveitsiske psykologen Alice Miller (1986) henviser til 1700- tallets opplysningstid, hvor erfaring og fornuft skulle råde og oppdragelsens mål var lydighet (Miller, 1986). Her skulle barnets egen vilje brytes ned, fordi det ble sett på som uheldig. Mange voksne brukte både vold og tvang mot barna, slik at det ikke skulle bli noe rom til selvbestemmelse (Miller, 1986).

Den franske filosofen Jean – Jacques Rousseu (1712-1778) har hatt stor innflytelse innen pedagogisk oppdragelse og skrev flere bøker som viser en reaksjon mot datidens rådende oppfatning (Myhre, 1996). Gjennom sin bok ”Emile” forklarer han at oppdragelsen skal skje uten minst mulig innblanding av voksne. Oppdragelsen skal gjøre barn i stand til å erfare slik verden er, fri fra disiplinering, tvang og moralisering. Rousseu’s tanker fremhever at barndommen må vernes mot uheldige påvirkninger, slik at barnet sikres fri utfoldelse (Myhre, 1996). Barnet skulle ha frihet og egenverd, hvor oppdrageren hadde i oppgave å ivareta barnet og dets interesser (Myhre, 1996). Liknende tanker utspant seg også fra en gruppe som senere er blitt kalt reformpedagogene. Disse understreket barnets rett til selvstendighet, selvutfoldelse og fri lek (Myhre, 1996). Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey og den svenske pedagogen Ellen Key er sentrale sikkelser innenfor denne tidsepoken på 1930 tallet.

På midten av 1900- tallet ble det pedagogiske grunnsynet radikalt endret og influert av en mer atferdsanalytisk tenkning, nærmere kalt behaviorismen. Denne pedagogikken fokuserte ensidig på hvordan miljøet påvirket menneskene og hadde

derav lite fokus på selvstendighet og egenutvikling. Her er det noe utenfor barnet som styrer premissene og barnets utvikling. Kritisk- frigjørende teorier har i løpet av siste halvdel av 1900-tallet argumentert for det frie og selvbestemmende menneske (Myhre, 1996). Den brasilianske pedagogen Paulo Freire, hevder at verden vil kunne endres og menneskeliggjøres gjennom en kritisk tenkning og gjensidige refleksjonsprosesser (Freire, 1999). Den frigjørende pedagogikkens mål er at individene skal bli kritisk bevisste og derav sosialt handlende. Her er dialogen veien til innsikt, samt oppmuntring til selv bestemmelse og selvutvikling (Freire, 1999). Det er igjennom dialogen med voksne at barn skal få den nødvendige forståelsen som fremmer muligheten til egenoppdagelse og personlig vekst.

Postmodernismen vokste frem i 1950 årene og gjorde seg sterkest gjeldene fra slutten av 1960 årene til begynnelsen av 1990 årene. I litteraturen betydde postmodernismen en oppløsning av de regler som gjaldt for litterære grener og kriterier på god litteratur. Postmodernismen representerer kritikk og opprør mot epokens rådende oppfatninger og verdier (Myhre, 1999). En vesentlig forutsetning for å forstå hva postmodernismen innebærer, er en viss innsikt i hva betegnelsen modernisme eller det moderne står for. Denne betegnelsen gir uttrykk for en livsholdning som har sine forutsetninger i renessansen og fikk sin karakteristiske utforming i opplysningstiden (Myhre, 1999). Den var kjennetegnet særlig av tre trekk; tilliten til fornuften, vitenskapen og fremskrittet. I følge postmodernismen finnes det ingen sannhet og ingen samlede gyldige verdier. Det individuelle, det konkrete, og det lokale er det viktige. Postmodernismen bygger på et konstruktivistisk perspektiv som innebærer aksept for en mer individualistisk oppfatning av verden. Det som blir oppfattet som sant for meg, bør nødvendigvis ikke oppfattes som sant for andre (Myhre, 1999). I dette ligger viktigheten av å anerkjenne, respektere og oppmuntre til å fremme barns egenart og bidra til å videreføre barns selvutvikling.

Hva så med nåtidens oppdragelsessyn?

Marianne Gullestad (1996) fant i sin undersøkelse "From obedience to negotiation: Dilemmas in the transmission of values between the generations of Norway" at

selvstendighet og egenidentitet er viktige verdier innenfor oppdragelse (1996). Hun mener at denne trenden henger sammen med samfunnsmessige forandringer som økt demokratisering og humanisering. Barn har i lik grad som voksne både egne rettigheter og mye i større grad enn tidligere mer innflytelse i forhold til medbestemmelse og egenutvikling (Gullestad, 1996).

I likhet med Gullestad hevder også Lindset (1998) at faktorer som fremmer selvutviklingen er grunnleggende verdier i oppdragelsen. Han viser til verdiundersøkelsen, utført av Statistisk sentralbyrå, som viser at minst 2/3 av dagens nordmenn velger ansvarsfølelse og selvstendighet som viktige sider ved oppdragelsen (Lindseth, 1998:38).

Martens & Sandgren (1999) mener at dagens barn og unge vet best om nåtidens oppvekstvilkår. De begrunner dette utsagnet med de samfunnsmessige endringene som har skjedd fra vår tids generasjon til nåtidens barndom, og at vi som voksne derfor ikke vet hvordan det er å være barn i dag. På grunnlag av dette må vi akseptere at barn og unge selv har den beste kompetansen på dette området (Martens & Sandgren, 1999). For å fremheve denne tankegangen ytterligere, understrekes nødvendigheten av å ta barn og unge på råd og at vi som voksne ikke definerer deres genuine behov. Tanken om å fremme barnas egen kompetanse ser ut til å ha avløst tidligere rådende antagelser om at det er de voksne som alltid vet best (Martens & Sandgen, 1999).

Familieterapeuten Jesper Juul (2005) mener i likhet med de sistnevnte forfatterne at dagens familier befinner seg i en situasjon som gjør at de ikke uten videre kan overta tidligere generasjoners normer for oppdragelse. Han viser til store og raske endringer både verdimessig og kulturelt, og er ganske drastisk i sitt synspunkt om at oppdragelsen nærmest må finnes opp på nytt (Juul, 2005). De gamle tradisjonelle kjørereglene, er blitt avløst av uendelige mange individuelle muligheter som skal tilpasses den enkelte. Juul (2005) hevder likevel at det finnes fire sentrale verdier som er med på å skape gode mellommenneskelige samspill, nemlig likeverd, integritet, autenticitet og ansvarlighet. Den førstnevnte innebærer at man behandler hverandre

med verdighet og respekt, samt at en gjensidighet og anerkjennende dialog fremheves fremfor en krangel eller diskusjon (ibid, 2005). Integritet er knyttet til behovet for å bevare og utvikle oss selv. Juul (2005) hevder at vi lever i et livslangt spenningsfelt mellom nettopp integritet og samarbeid. Her er behovet for å tilpasse seg de menneskene som er verdifulle for oss kontra behovet for egenutvikling sentralt. Han mener at det i dag råder en illusjon av service foreldre som tror at en smerte og konfliktfri barndom vil resultere til lykkelige mennesker. Dette er feil hevder Juul (2005) og begrunner med at det å oppleve sorg og tristhet også er nyttige erfaringer for egenutvikling og selvstendighet. Autensitet krever at vi kan uttrykke de ordene og følelsene som er ekte og sanne for oss. Juul (2005) fremhever at vi som voksne bør gå frem som gode rollemodeller og hjelpe barna våre til å bli mest mulig autentiske. Det viktige her er å fremstå med en ren "ektehet" ovenfor dagens hendelser og ikke minst vise interesse for barna (ibid, 2005).

Som vi nå har sett har det vært ulike skiftende bilder i forhold til synet på barneoppdragelse gjennom tidene. Grethe-Kragh- Mueller (1997) hevder i denne sammenheng at vi som voksne har en overført kulturell fellesforståelse av barn. Samfunnets både sosiale, religiøse og politiske ideologier vil ha en vesentlig innvirkning på hvordan en ser på barn, barndom og barneoppdragelse. Ulike tider og ulike kulturer vil ha hver sin måte å betrakte hvilken rolle de voksne skal ha i forhold til oppdragermandatet (Kragh-Mueller, 1997).

6. Hvilke betingelser fremmer barns selvutvikling?

For å gi en tilnærming til voksen - barn relasjonen har jeg som nevnt innledningsvis valgt å ta utgangspunkt i dialektisk relasjonsteori av Anne-Lise Løvlie Schibbye. (Løvlie 1982, Schibbye, 1988, 1996a, 1998, 2002) Jeg vil ikke ta for meg en fullstendig redegjørelse av teorien, men fokusere på det jeg oppfatter som betydningsfullt i forhold til å belyse den overnevnte problemstillingen. Likeledes vil jeg benytte John Bowlbys tilknytningsteori, samt teorien om selvets utvikling av Daniel Stern. Begrunnelsen for bruk av ulike forfattere er for å fokusere på både likheter og ulikheter hos de ulike forskerne og for å få en bredere forståelse av voksen-barn relasjonen. Dernest vil jeg mer spesifikt fokusere på ulike betingelser som fremmer selvutviklingen herunder anerkjennelse, forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon. Til slutt blir det en oppsummerende drøfting.

6.1 Didaktisk relasjonsteori.

Dialektisk relasjonsteori bygger på et eksistensialistisk-fenomenologisk grunnsyn og tar for seg hvordan selvet utvikles i relasjon til andre. I følge Løvlie (1982) kan ikke selvet forstås uavhengig av de relasjoner selvet står i, men må sees som en gjensidighetsprosess. Det betyr at vi alltid observerer den andre i et gjensidig samspill med noen, og ikke som separate objekter (Løvlie, 1982). Liknede tanker finner vi også hos Sameroff (1975) Sameroff og Chandler, (1975) som forsøker å ivareta det kompliserte samspillet mellom barn og miljø med sin transaksjonsmodell. De hevder at barnet endres i interaksjon med sine omgivelser over tid samtidig som også barnet påvirker og endrer sine omgivelser. Barnet vil med sine individuelle muligheter i et samspill påvirke sine omsorgsgivere, som på sin side vil møte barnet med sine erfaringer og forventinger og som igjen påvirkes og forandres av barnets egenskaper og atferd (Sameroff og Chandler, 1975).

I følge Schibbye (2002) hevder hun at det er vesentlig å beskrive selvet også som mer atskilte prosesser av sansning og opplevelser som kun tilhører individet. Hun hevder at en prosessuell forståelse av selvet utelukker ikke tanken om at faste strukturer i selvet som ”likt” på tvers av tid og sted (Schibbye, 1988: 24). Dette betyr at også tidligere erfaringer påvirker senere forhold. Hun nevner spesielt at det dyadiske samspillet med omsorgsgiver er grunnleggende, og at tidlige samspillsepisoder og kan påvirke barnets relasjonelle væremåte til andre på et senere tidspunkt (Schibbye, 1988). Forholdet man har til seg selv skaper forutsetninger for forholdet til omverdenen, som igjen er knyttet til tidligere erfaringer med andre (Schibbye, 1988).

Som vi ser fremhever Schibbyes dialektisk relasjonsteori en forståelse der voksne og barn står i et gjensidig relasjonelt forhold til hverandre, og at disse erfaringene er viktig for barnets selvutvikling. I tillegg til vekselvirkningen mellom person og miljø fremhever hun også den didaktiske prosessen barnet har til seg selv, og at denne prosessen igjen er knyttet til erfaringer fra miljøet

.....”Jeg kan bare få bevissthet om hva som er meg ved at andre anerkjenner meg” ...

(Schibbye, 1988:47)

I likhet med Schibbye hevder også Bowlby (1969) at det eksisterer en sammenheng mellom selvet og omsorgspersonen. Han mener at tidlige samspillsopplevelser ikke bare vil ha konsekvenser for barnets her og nå atferd, men også fremtidige relasjoner (Bowlby, 1991, 1994). Bowlby begrunner dette med at barnet gradvis etablerer ”indre arbeidsmodeller” av seg selv og omsorgsgiverne. Dette skjer på bakgrunn av barnets egne tidlige erfaringer (Bowlby, 1994). Arbeidsmodellene dannes i løpet av det første året, og etableres hurtig som betydningsfulle kognitive strukturer. De indre arbeidsmodellene er bestemmende for hva barnet føler for sine omsorgspersoner og ikke minst for seg selv. Bowlby (1973) bygger sin teori om indre arbeidsmodeller på tre sentrale postulater:

1. Et barn som har tillitt til at omsorgspersonen vil være tilgjengelig når det ønsker det, vil være mindre tilbøyelig i forhold til akutt eller kronisk frykt, enn hva tilfellet er for et barn som av en eller annen grunn mangler en slik trygghet.
2. Tillitt til at omsorgspersonen er tilgjengelig, eller mangel på slik tillitt bygges gradvis opp i løpet av barndommen. I denne perioden regnes alderen fra 6 måneder til 5 år som den mest sensitive. Forventningene om tilknytningspersonens tilgjengelighet vil deretter forbli relativt konstante gjennom livet.
3. Forventningene om hvor lett eller vanskelig det er å komme i kontakt med omsorgspersonen og hvor responsiv denne er, dannes på grunnlag av virkelige samspillserfaringer med denne personen (Bowlby, 1973).

Som følge av den første antagelsen tilskrives de indre arbeidsmodellene en svært viktig funksjon i utviklingen av barnets generelle trygghetsfølelse. Tilknytningspersonens nærvær eller fravær vil fra de første levemånedene og videre gjennom livet tenkes å være en viktig faktor for barnets selvutvikling.

I Shibbyes dialektiske relasjonsteori hevder hun at forskjellen mellom barn og voksen er betydelige (Schibbye, 2002). Barn har ingen psykisk bagasje og er på den måten ”uferdige”, mens voksne bringer inn helt andre forutsetninger til forholdet. Barns utvikling er knyttet til en prosess av modning, læring og fysisk så vel som psykisk vekst. I relasjon til barnet bringer omsorgspersonen inn sitt voksne perspektiv, sin modenhet og overlegenhet. Forholdet er derfor asymmetrisk (Schibbye, 2002).

Innenfor dialektisk forståelse utelukker ikke det ene det andre hevder Schibbye (2002). Alle forhold er dialektiske på den måten at partenes opplevelse og samværsmåter er tilpasset hverandre. Forholdet kan være asymmetrisk på et visst nivå (hvor voksne er den mektige) men på et annet nivå kan det likevel være gjensidig. Begge vil på den måten skape gjensidighet. Barnet er innstilt på kontakt med omgivelsene fra begynnelsen av, samtidig som også moren nærmest er genetisk programmert til å gi en type omsorg som er nøye avpasset barnets behov. Barns følelsesuttrykk som for eksempel frykt utløser omsorgsreaksjoner hos moren, og

likeledes utløser morens væremåte responser hos barnet. Dette resulterer i en affektiv interaksjon som styrker det emosjonelle båndet mellom dem. Gjensidigheten blir også tydelig ved at moren juster seg for å bistå barnets umodenhet på dette stadiet. Typisk overdriver hun sin mimikk og bygger opp budskapet sitt langsommere enn ved vanlige dialoger (Schibbye, 2002).

Bowlby (1991) mener også at det eksisterer affektive bånd mellom barn og omsorgsiver. Han var inspirert av etologisk orientert teori, og var opptatt av å studere ulike atferdsmønstre hos dyr. Bowlby trakk imidlertid veksler på flere vitenskaplige disipliner i sitt arbeid og hentet inspirasjon fra flere vitenskaplige disipliner, som evolusjonsteori, kontrollteori og kognitiv teori (Bowlby, 1969/1982). Han benytter begrepet tilknytning og definerer dette som en fundamental form for atferd, styrt av egen indre motivasjon og er av grunnleggende betydning for overlevelse (Bowlby, 1991). Han mener det er hensiktsmessig å betrakte barn og morsbindelser som et samlet resultat av et særegent og delvis forutprogrammert sett av atferdsmønstre, som er parat til å utvikles på en bestemt måte, når betingelsene er tilstede. Bowlby (1969) uttrykker det slik:

”Om et barn beveger seg mot moren ved å løpe, gå eller krabbe, eller som tilfellet er hos barn med skader forårsaket av at mødre tok thalidomid, ved å rulle seg rundt, er av liten betydning, i forhold til det innstilte målet for bevegelsen, nemlig nærhet til moren”

(Bowlby, 372-373, 2 utgave, 1982)

Bowlby beskriver tilknytning som et måldirigert kontrollsystem på linje med andre kontrollsystemer som sult, temperatur, og søvn (Bowlby, 1991). Han mener at måldirigerte atferdssystemer utgjør grunnlaget for menneskelig handling, opplevelse og følelsesliv. Ut fra en slik betraktningssmåte utgjør menneskets tilknytning en klasse av sosial atferd av like stor betydning som reproduktiv atferd eller tilknytningspersonens omsorgsatferd. Tilknytningsatferdens mål er å opprette nærhet til eller kommunikasjon med tilknytningsfiguren. Dersom disse grensene overskrides

vil barnet føle seg utrygt og umiddelbart søke nærhet til sin omsorgsgiver (Bowlby, 1991). Kontrollsystemet oppretter en balanse mellom tilknytningsatferd og eksplorative atferd. Atferden blir på denne måten hele tiden korrigert ut i fra forholdet til målet. Dette er grunnen til at Bowlby velger å bruke begrepet målkorrigert fremfor målstyrt.

6.2 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et viktig element i Shibbyes dialektiske teori. Intersubjektivitet er når to individer deler en opplevelse, som hun mener er den viktigste måten barnet skaper og utvikler sin selvstruktur og sitt forhold til betydningsfulle andre på. Hun antar at barnets selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser kan deles med voksne (Shibbye, 2002).

Stern (1985) er en anerkjent forsker innen småbarnsfeltet og grunnleggende opptatt av hvordan spedbarn fornemmer og opplever seg selv. Han beskriver hvordan barnets selvutvikling forløper seg gjennom ulike faser og hevder at barnet er predisponert til å reagere på ytre sosiale begivenheter. Fortalt i korte trekk, vil utviklingen i følge Stern (1985) begynne med en fornemmelse av et yrende selv, som etter hvert vil gå over til en mer bevisst og klar selvoppfattelse. Når barnet er mellom 7-9 måneder vil spedbarnet være modent til å starte med en tidlig form for intersubjektiv deling. Eksempler på dette kan være når omsorgsgiver og barnet deler en felles opplevelse rundt en leke eller en sang. Neste fase kjennetegnes ved at barnet har tilegnet seg en ny ferdighet, nemlig det å snakke (Stern, 1985). Dette vil innebære en ny mulighet til å reflektere over seg selv, ved å kommunisere med andre. I følge Stern (1985) vil barn på neste stadiet benytte en mer avansert måte ved hjelp av mentale prosesser til å få en dypere forståelse av menneskets totale følelsesliv (Stern, 1985).

Shibbye (2002) mener at intersubjektiv deling først finner sted når opplevelsen faktisk er ”matchet” og blitt tydelig tilbakemeldt til barnet. Denne tilbakemeldingen

er som regel kryssmodal, noe som innebærer at moren kan reagere på verbaliseringer med gester og på ansiktsuttrykk med verbale utsagn. På denne måten er det tydelig at det er affekten som deles og ikke en eller annen tilfeldig atferd. Hun hevder at kryssmodal tilbakemelding understreker nettopp noe helt sentralt i den dialektiske modellen, nemlig et affektivt opplevelsесfelleskap. Følelser mellom mor og barn for eksempel glede, spenning, overraskelse, og tristhet kan deles (Shibbye, 2002). Et eksempel kan være at barnet starter med en lekeaktivitet som for eksempel å trille en ball, og engasjerer moren i et samspill ved hjelp av blikkontakt, vokaliseringer, sender motoriske signaler osv. Barnet signaliserer at det vil dele glede over ballen og kanskje håper at moren vil trille ballen tilbake. Det er som om barnet sier: "Syntes ikke også du at det er en morsom leke? Og vil du trille ballen tilbake til meg?" Moren smiler tilbake og svarer kanskje med kroppspråk og ord at "Å ja det var en morsom leke, nå skal jeg trille tilbake til deg".. Opplevelsen er selvsagt ikke identiske, det handler om to forskjellige opplevelsесverdener, men likevel opplever de felleskap i form av begeistring og glede. Shibbye, (2002) hevder at intersubjektiv deling bidrar til å danne barnets egen selvstruktur samtidig som det emosjonelle båndet til moren opprettholdes og utvikles. Intersubjektiv deling blir vesentlig for en dialektisk forståelse, fordi prosessen og tilstanden gjør det mulig for barnet både å tilegne seg sin opplevelse som sin og å bevare det emosjonelle båndet og tilknytning til moren (Schibbye, 2002).

Stern (1985) spesifiserer intersubjektivitet i tre tilstander; det dreier seg om å dele felles oppmerksomhet, å ha felles intensjoner og å være delaktige i affektive tilstander. Felles oppmerksomhet kan observeres når spedbarn peker på en gjenstand for å få morens oppmerksomhet. Spedbarnet kan også følge morens synsbevegelser. Når han har fanget morens oppmerksomhetsfelt, kan barnet kikke tilbake på moren, og bruke tilbakemelding fra hennes ansikt som bekreftelse på at de har felles oppmerksomhet. I følge Stern (1985) er dette operasjoner spedbarnet ikke behøver å være seg bevisst. I samspill med spedbarn fremhever Smith og Ulvund (1999) viktigheten av kontingent stimulering der barnet på en måte har "kontroll" over samhandlingen. Det er barnets atferd som i stor grad er avgjørende for hvordan

voksne reagerer. I en samspillsituasjon vil det innebære at den voksnes stimulering følger umiddelbart etter barnets atferd, og er avstemt i forhold til barnets væremåte. Barn i førskolealder har tilegnet seg et talespråk som gjør at voksne og barn kan korrigere hverandre verbalt i forhold til felles oppmerksomhetsfokus. Samtidig vil den voksnes sensitivitet i forhold til barnets verbale og non verbale språk være viktig (Bae, 2001)

Å dele eller være felles om affektive tilstander er i følge Stern (1985) muligens den første og mest gjennomgripende og det mest avgjørende trekk ved intersubjektiv relatering. Han snakker om affektiv inntoning som en bestemt utgave av intersubjektivitet. Hvis barnet for eksempel opplever utrygghet i en situasjon, kan barnet se på moren for å avlese det følelsesmessige i hennes ansiktsstrekk. Det påvirker hvordan barnet forholder seg videre i situasjonen. Et eksempel er undersøkelser der barn må krysse en visuell kløft. Hvis moren avspeiler smil og glede, vil spedbarnet krysse kløften. Hvis moren derimot uttrykker frykt og engstelse kan dette føre til usikkerhet hos barnet, med resultat at det ikke krysser kløften. Stern (1985) påpeker at det bemerkelsesverdige var at spedbarna ikke ville undersøke mødrenes reaksjoner med mindre mødrene kunne signalisere følelser, som hadde relevans og betydning for spedbarnas egne konkrete følelsestilstand. I følge Stern (1985) har deling av affektive tilstander i likhet med Shibbyes teori en avgjørende betydning i forhold til intersubjektivitet.

Undersøkelser utført av Beebe, Lachmann og Jaffe (1997) fokuserte også på gjensidighet i samspillsituasjoner. De fant at samspill dreier seg om gjensidig aktivisering av ansiktssuttrykk. Samspillet viste en hurtig aktivering frem og tilbake som ble regulert av forventingene hver av partene har om hverandres utspill. Den tidlige dialogen finner sted via blikket (Shaffer, 1984). Mødre fremmer dialogen ved å vite hvordan de skal innstille seg eller plassere sitt ansikt i vinkel eller avstand (Shaffer, 1984).

I Smith & Ulvund sin bok "Spedbarnsalderen" (1999) henviser de til Baldwin (1985) som mener at barns selvutvikling henger nøye sammen med omsorgspersonens

reaksjonsmåter (Smith & Ulvund, 1999). Det ser ut til at barn meget tidlig tilegner seg en forventning mellom det som skjer i omgivelsene og egne handlinger. Allerede i barnets første leveår kan man se en generalisert forventning som følge av samspill med omsorgspersonen. Et studie hentet fra Smith og Ulvund (1999) som nettopp illustrer dette er Field (1977). Forsøkspersonene bestod av barn i 3-4 månedsalderen som sammen med en voksen skulle delta i et samspill. Resultatet viste at når voksenpersonen oppførte seg på en uvanlig måte for eksempel ved å ha et uttrykksløst ansikt når barna prøvde å få ”kontakt”, ble de etter hvert urolige og begynne å gråte (Smith & Ulvund, 1999). Viktigheten av respons kommer også frem når man ser på barn som har fått ”dårlig omsorg”. Et annet studie i Smith og Ulvund sin bok henviser til Wasserman & Co (1983) som viste at mødre som hadde mishandlet barna sine, ofte var ignorerende og passive i en vanlig gitt lekesituasjon. Disse barna slet med oppmerksomhetsproblemer og lav selvfølelse som følge av mangel på tilbakemeldinger fra sine omgivelser (Smith & Ulvund, 1999).

Intersubjektivitet sier noe om hvordan to individer kan dele opplevelser og belyser hvordan voksne og barn kan ta del i hverandres samspill. Som rådgiver er det derfor interessant å reflektere over betingelser for et intersubjektivt felleskap. Det vil være viktig i møte med barnet å forsøke å etablere en følelsesmessig deling og en fellesskapsfølelse av ”her og nå”. Selv om ikke opplevelsen er identisk lik for voksen og barn handler det likevel om et felleskap av opplevelser hvor gjensidigheten og dynamikken er sentral. På en annen side kan det også tenkes at hvis samspills aktiviteten inneholder minner som den voksne også har barndomserfaringer fra, som for eksempel et gårdsbesøk vil det vekke tilsvarende følelser som barna har. I intersubjektivitet vil voksnes oppmerksomhet være viktig i forhold til at både barnets opplevelser, forsøk på etablering av samspill, det å bli sett og ikke minst anerkjent.

6.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse er nettopp et annet sentralt begrep i Schibbys dialektiske teori. Hun hevder at for at barn skal utvikle et selv og en autonomi må det oppleve anerkjennende omgivelser (Løvlie Schibbye, 1988). En anerkjennende væremåte innebærer at man blir møtt med respekt, likeverd og empati. Løvlie Schibbye (1988) hevder at det å være anerkjennende ikke er en bestemt type ”verktøy” som man benytter i gitte sammenhenger, men en helhetlig holdning eller væremåte. En voksen som handler anerkjennende ovenfor barnet kommuniserer på en slik måte at barnet selv har autoritet i egne opplevelser, erfaringer og følelser. Anerkjennelse betyr at barnet skal få lov til å være hovedaktør i forhold til sin egen opplevelse og sine egne følelser.

6.3.1 Forståelse

Løvlie Schibbye (1988) hevder at det finnes noen sentrale kjennetegn som viser anerkjennende væremåter. En av disse er forståelse, noe som innebærer at en prøver å få tak i meningen eller intensjonen bak det som blir fortalt. Det kan være nødvendig å spørre seg selv hva betyr nettopp denne handlingen eller setningen? Og hva er det egentlig som vil oppnås? Å forstå barnet forutsetter lytting, sier Løvlie Schibbye (1988) Ved å lytte får man nettopp frigjort ressurser til å sanse mer non verbal kommunikasjon som blikk, gester og kroppsspråk i tillegg til å være åpen og støttende for den andre. I forbindelse med at voksne må tolke selve metabudskapet som ledsages av setningene, er det ikke minst like viktig å vise varsomhet i selve tolkningsprosessen. Dette henger sammen med at barn og voksnes språkforutsetninger er ulike og at barn kan ha vansker med å beskrive følelser og opplevelser fordi de ikke verken følelser eller begrepsmessig har tilegnet seg denne ”kunnskapen” ennå (Løvlie Schibbye, 1988).

Miller (1986) trekker en parallell mellom lytting og det å lære barnet å kjenne. Hun mener at voksne lærer barnet best å kjenne ved å lytte på en mest mulig "fri" måte, uten å ha noen bakenforliggende mål eller hensikter. På denne måten blir ikke lyttingen bare et instrumentelt middel for å oppnå et mer sekundært mål. I følge Miller (1986) vil det forhindre den voksnes muligheter til å lære barnet å kjenne ved at vedkommendes fokus dreier seg om å oppnå noe. Likeledes hevder også Shibbye (2002) at det å være forutinntatt er uforenelig med det å lytte. Hun anser det som viktig at barnet fritt må beskrive sine egne erfaringer, uten å bli forstyrret av voksnes forutinntatthet og spørsmål. Man må våge å være følelsesmessig nær, noe som stiller store utfordringer til lytteren. Shibbye (2002) sier at det å lytte uten å kunne reagere ut fra egne opplevelser og følelser er vanskelig, og nærmest en kunst. Å lytte uten noen som helst form for forutinntatthet vil nok være nærmest umulig, men en bevisshetsgjøring rundt dette vil muligens kunne tenkes å redusere den (Shibbye, 2002). Et eksempel i denne forbindelse kan hentes fra skoleverden. Pål har lekt, og lærer ber han rydde opp før han skal ut å leke. Pål er ikke enig og vil rydde etter friminuttet. Lærer: "Jeg forstår at du vil ut å leke sammen med de andre (viser forståelse for hans behov), men du må rydde opp først". (Pål møter samtidig motstand) Pål: "Da begynner de å sparke ball uten meg". Lærer: Ja jeg skjønner det er dumt, men du må rydde først så kan du skynde deg ut etterpå" (Hun tilfredstiller ikke Pål sitt behov for å rydde). Pål: Ja vel..(Rustad Kaalaas, 2006: 15) Her ser vi at lærer bekrefter og viser forståelse for elevens behov, men hun gir ikke etter for Pål's ønsker. Poenget er å støtte barnet i sin forståelse og hjelpe barnet til å finne frem til hva det opplever, uten at det skal finnes noen fasitsvar eller rettledning fra lærerens side (Rustad Kaalaas, 2006).

6.3.2 Bekreftelse

Et annet viktig element i anerkjennelsen er bekreftelse, noe som innebærer at voksne må gi en tilbakemelding på at de har forstått hva barnet har fortalt (Løvlie Shibbye,

1988). Voksne må også signalisere tilbake til barnet at man forstår hva barnet er opptatt av, noe som er trygghetsskapende. Gjennom bekreftende kommunikasjon basert på forståelse og lytting opplever barnet seg forstått og at de har rett til sin egen opplevelse, sine egne tanker og følelser. Bekreftende kommunikasjon hjelper barnet til å få et forhold til det som er sitt. I følge Schibbye (1996a) vil bekreftelsen også gi selvrefleksjon, i og med at bekreftelsen "fanger" barnets opplevelse av en annen. På denne måten kan barnet "se" seg selv utenfra og gi muligheten til å se ting i et annet perspektiv, og at opplevelsen vil ha forandret seg (Schibbye, 2002). En historie fra skoleverden kan være når eleven sier at alle syntes han er dum. Her er det fort for den voksne å svare: "Neida, det er sikkert ingen som syntes". Hvis man derimot skal møte eleven med bekreftelse er det å svare "så du opplever at alle syntes du er dum" et godt eksempel. Poenget er at din bekreftelse vil gi eleven følelsen at du bryr deg om han samt at du skaper undring. Muligens kan denne refleksjonen hos eleven føre til endring i hans tankeprosess, hvor resultatet blir at han tenker at kanskje ikke absolutt alle syntes jeg er dum likevel.

6.3.3 Åpenhet

I det å prøve og forstå og lytte til et annet menneske, betyr også at man må stille seg åpen for det den andre måtte være opptatt av. Du må tåle å ikke vite hva den andre kommer til å si eller gjøre. Du må kunne høre, ta kommunikasjonen inn i deg selv, uten med en gang å trekke dine egne konklusjoner (Shibbye, 2002). Hvis man med en gang starter med å definere, omforme og vurdere vil du være med å på kontrollere hva den andre vil komme med. Dette kan føre til at den andre vil lukke seg for videre kommunikasjon og få følelsen av å være kontrollert. Undersøkelser av interaksjon mellom voksne og barn viser høy grad av kontroll fra voksnes side (Suransky, 1982).

6.3.4 Selvrefleksjon

En anerkjennende væremåte forutsetter at voksne er i stand til å ha et perspektiv på seg selv og ha et forhold til egne opplevelser. Det vil være viktig å skille mellom det som foregår i meg og det som foregår i andre (Schibbye, 1997a). Voksne som ikke har tilgang til sine opplevelser og følelser, vil ha vanskelig for å ta barnets perspektiv. Voksne vil lett kunne komme i en posisjon hvor de behandler barnet som et objekt. Manglende refleksjon hos voksne kan føre til at barnet ikke får utviklet mulighet til å finne ut av hva de tenker og føler som igjen gjør at de ikke får et selvstendig forhold til egne opplevelser (Schibbye, 1997a). På den andre siden vil selvavgrensede væremåter hos voksne derimot, kunne gi barnet opplevelser av at de har rett til sine egne opplevelser uten å kjempe for å beholde den (Schibbye, 1997a). En form for samspill som fremhever barns selvrefleksivitet er noe som kalles ”undring i dialoger” (Schibbye, 1998: 175). Undring appellerer mer til følelsene enn fornuften. Det kan derfor gi muligheter for dialoger der følelser deles. Undring i dialoger beskrives først og fremst som en terapeutisk væremåte, men er også hensiktsmessig for å analysere samspillet mellom barn og voksne generellt. Ved å nærme seg et barn med undrende spørsmål, vil voksne ta utgangspunkt i barnets indre prosesser, og få tak i deres opplevelsesverden. Schibbye (1998) mener at ved undring inviteres barnet til å delta i samspillet med sine egne følelser, enten de er triste, glade eller sinte. Undring er noe som skjer i forlengelsen av åpenhet, av romslighet og ved at man lar samspillet utvide seg. Undringen trenger ikke noe svar, men den kan sette i gang en refleksjon. Barnet og voksen kan sammen finne ut av noe som ikke er bestemt på forhånd, og en gir dermed en felles opplevelsesverden (Schibbye, 1998).

6.3.5 Oppsummerende drøfting.

Tilknytning og intersubjektivitet sees på som viktige forutsetninger for etablering av barnets selv. Her knyttes de grunnleggende båndene mellom barnet og sine omsorgsgivere. Den gode relasjonen og felles intersubjektiviteten gjør at barnet

kommer inn i en god sirkel og kan knytte seg til nye personer på en adekvat måte. Barnets selvutvikling utvikles med utgangspunkt i samvær med omsorgsgivere som ordsetter tilværelsen og beskriver følelser i øyeblikket. Denne omsorgsfunksjonen gjør at barnet etter hvert blir mindre fysisk avhengig, og vil utvikle seg mot et mer selvstendig jeg.

Anerkjennelsesbegrepet er mangfoldig og har aktualitet på mange ulike områder. For å fokusere på betingelser som fremmer barns selvutvikling vil anerkjennelsen med underpunkter som forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon være sentralt. Anerkjennelsen er en betydningsfull del av menneskers liv og gir perspektiver som kan benyttes for å forstå menneskelig samhandling. I anerkjennelsestanken er gjensidigheten mellom barn og voksen grunnleggende, men likevel vil barnet være prisgitt voksne i større grad enn omvendt. En viktig del av barns sosialisering er i økende grad å la barnet være i hovedfokus med ansvar for sin egen deltakelse i relasjon med andre. På en annen side vil vi som voksne ha hovedansvaret for relasjoner de har med barna noe som gir de mulighet for at barna opplever anerkjennelse.

Betrakter man den dialektiske relasjonsteorien med kritiske øye kan den sees i lys av Ole Brums utsagn om ”ja takk, begge deler”, som innebefatter ønsket om å få i både pose og sekk. Med dette mener jeg at Schibbye nærmest har ”helgardert” seg når hun omtaler selvet som både i forhold og avgrenset, og didaktisk til seg selv og andre. Det kan virke som om Schibbye ikke har ønsket å utelukke noen faktorer som kan ha betydning for barns selvutvikling, og derav kan hennes teori virke for altomfattende og komplisert.

Å redegjøre for momenter som betegner det å være anerkjennende kan ha ulike sider. Det positive er at den kan bidra til å konkretisere og betegne nettopp hva en anerkjennende væremåte betyr i praksis. Videre kan det være med på å øke forståelsen i forhold til hvor komplisert sosiale prosesser egentlig er. På en annen side kan en slik oppramsing føre til en ”oppskriftgjøring” av sammensatte menneskelige relasjoner, og samspillet mellom voksen og barn. Å foreta en inndeling i væremåten

kan tenkes ha en et forenklet preg hvor man velger ut de instillingene som passer en best.

Slik anerkjennelse blir brukt i dagligtale, kan det knyttes til det å motta ros eller bli respektert og godkjent. En konsekvens av dette kan være at vi som mennesker gjentatte ganger vil søke positiv respons fra våre omgivelser. Ved å betrakte dette ut fra et mer instrumentalistisk perspektiv, kan dette resultere i at barnet vil gjøre samme type atferd igjen og igjen for å stadig søke anerkjennelse. Til sitt forsvar hever Schibbye (1996) at det å være anerkjennende ikke betyr ros eller annen form for vurdering. Hun fremhever at det som skal anerkjennes er nemlig menneskets selv, dets personlighet og følelser....

”Ved å møte denne anerkjennelsen fra andre vil forutsetningene for vekst og selvutvikling stå sentralt. I en anerkjennende relasjon vil de impliserte parter meddele seg selv, for i neste omgang å få seg selv tilbake som et avgrenset og anerkjent subjekt. Og gjennom avgrensing og selvrefleksjon vil mennesket fremstå med autonomi”

(Schibbye, 1998: kap 8)

En annen kritikk som kan rettes mot Løvlie og Shibbyes framstilling av anerkjennelsesbegrepet er at det i for liten grad er problematisert hvor vanskelig det kan være å praktisere (Bae & Waastad, 1992). En forutsetning for å kunne gi anerkjennelse er at man har en viss oversikt over seg selv og har et forhold til egne verdier. Men samtidig vil det å være totalt ”fri” for ubevisste og impulspregede faktorer være lite realistisk. En anerkjennende relasjon forutsetter at man er ”åpen” for det som kommer uten at egne velutviklede strategier eller grenser skrider inn. På samme tid vil det ikke alltid være like lett å være anerkjennende i for eksempel møte med andre menneskers frustrasjon og sinne, og hvor det å gå i forsvar eller til mot angrep kan være opparbeidede reaksjonsmønstre (Bae & Waastad, 1992).

På en annen side kan den ønskede anerkjennelsen også være vanskelig å ta imot, fordi det betinger å komme nær vår egen opplevelsesverden. Eksempler her kan være at vi

gjennom andres fortelling blir minnet på negative sider ved vårt eget liv som sorg, tristhet eller ensomhet. For å motta anerkjennelse må man også tore å møte slike nære opplevelser og stå i dem.

Et annet moment som kan problematiseres er at det å være anerkjennende ”tvers igjennom” kan betraktes som en mangelvare i vår kultur (Bae & Waastad, 1992). Vårt samfunn ser ut til å være preget av oppsplittethet og ikke anerkjennede væremåter. Manglende anerkjennelse kan derfor ikke bare betraktes via et individperspektiv men også på et mer overordnet samfunnsnivå. Hvis det er fraværende i kulturen vil det sannsynlig også påvirke den enkeltes praksisområde. Bae hevder i sin artikkel ”Relasjon som vågestykke- læring om seg selv og andre” (1992) at all relasjon mellom voksne og barn kan sees på som en bærebjelke i enhver kultur. Det vil derfor alltid foregå viktige kulturelle overføringer mellom barn og voksne (Bae, 1992).

Sett fra rådgivers øyne vil det være sentralt å formidle om anerkjennelsen positive verdi til skolen som skal skape gode forutsetninger for barnas selvutvikling. Likevel vil det være en utfordring på dette området i og med at en anerkjennende væremåte er sterkt knyttet til personlig egenhet og ikke minst de kulturtradisjoner som finnes både på skolen og ellers i samfunnet. Likeledes er det også en utfordring å være anerkjennende for personale som skal arbeide med elever som strever og gir uttrykk for sinne, aggresjon eller tristhet og innesluttethet. Dette kan føre til at man ubevisst retter aggresjon tilbake eller ikke orker å ta inn over oss triste opplevelser som eleven forteller. Et eksempel fra barnehageverden i denne forbindelse er gutten Tor som sitter alene som vanlig. Han har noen biler foran seg. Han sitter stille er alvorlig i ansiktet og setter bilene på rekke. Noen andre barn leker litt bortenfor. De ser ikke på Tor, men er opptatt med sitt. Tor løfter stadig blikket mot de andre og virker ikke særlig opptatt av bilene han har foran seg. Pedagogen ser at Tor sitter stille og leker. Hun går bort til han og sier: ”Så flink du er som sitter stille og leker”. Han sier ingen ting og hun går videre (Rustad Kaalaas, 2005: 9). Til tross for at eksempelet er hentet fra barnehagen er den helt overførbar til skolen. Essensen her er pedagogens

feilaktige fokus ved å rose Tors atferd når han faktisk føler seg ulykkelig og lite tilstrekkelig i situasjonen. Årsaken til pedagogens atferd er kanskje at hun kun raste forbi og ikke fikk med seg hele settingen. Et annet alternativ er at hun vet han strever i lek med andre, men ubevisste valg gjorde at hun roste han for å nettopp slippe å kjenne hans frustrasjon, smerte og ensomhet? Det kan være slik at Tors smerte vekket egne følelser i pedagogen og som forsvar skjulte hun dette ved å rose han (Rustad Kaalaas, 2005). Ved å benytte en tilnærmingstype som innebar å møte Tor med anerkjennelse og bekreftelse kunne pedagogen muligens etter hvert ha hjulpet Tor til å ta del i de andre barnas lek, istedenfor å forsterke hans hjelpeløshet.

7. Maktperspektivet mellom barn og voksen.

For å si noe om betingelser som fremmer barns selvutvikling, vil det også være hensiktsmessig å peke på forhold som vil være ødeleggende for barnets vei mot et selvstendig selv. Innledningsvis nevnte jeg at selvet sees i en relasjonsprosess med andre, og at vi alltid er i et gjensidig samspill med andre. Denne tankegangen vil også bli benyttet som et bakgrunnstepp i dette kapitlet, når ulike negative relasjons mønstre mellom barn og voksen vil bli presentert. Men først en liten filosofisk tanke rundt det med selvstendighet og uavhengighet av andre. Til slutt blir det oppsummering av hovedpunktene.

Autonomi kan synes å være et forbilde i vårt moderne samfunn, og hvor vi allerede fra barna er små fremhever deres egenart og uavhengighet. Dette er i tråd med Nygårds synspunkter om aktør-brikke posisjonen som ble presentert innledningsvis, ved at det fremheves som positivt å ha en selvforståelse som egenrådig aktør. Barnets selvstendighet fremmes også gjennom mer formelle uttrykk. Skolen er pålagt ved norsk lov, å ha barnets selvstendighetstenkning som formål(L-97). Dette er et forholdsvis nytt mål for skolen. Historisk sett skulle skolen, jamfør formålsparagrafen av 1889, gi elevene kristelig oppdragelse og allmenndannelse. Fra 1936 skulle skolen gjøre barna til nyttige mennesker, både åndelig og legemlig. I 1959 var skolens formål fortsatt å gjøre barna til gode samfunnsborgere. Først med lov om grunnskolen av 1969 ble det fastsatt at skolen skal hjelpe eleven med å bli selvstendig mennesker (Dokka, 1988).

På en annen side kan man spørre seg selv om det selvstendige og uavhengige mennesket egentlig finnes?

Med utgangspunkt i Løvlie og Schibbye sin dialektiske relasjonsteori ser vi at selvutviklingen er preget av en gjensidighetsprosess mellom begge parter. Det er nok vanskelig å tenke seg selvstendighet og selvbestemmelse fra et helt isolerende

perspektiv. Og det er kanskje fundamentalt for mennesket å søke et liv i fellskap der vi kan finne samhold og anerkjennelse. Finn Skårderud skriver;

”Jeg tenker på hvor latterlig det er å omtale seg selv som et selvstendig individ, når jeg vet hvor avhengig jeg er av de andre. Jeg trenger kjærlighet og ros og jeg trenger en motstand som er drevet av omsorg. Jeg tror ikke det finnes selvstendige individer”

(Skårderud, 1998: 17)

7.1 Voksnes definisjonsmakt.

Løvlie Schibbye (1992, 1998) har kommet frem til sin forståelse av selvutvikling blant annet gjennom en fortolkning av Hegel. Her er menneskets fundamentale dilemma at vi er avhengige av andre for å bli selvstendig individer. Løvlie og Schibbye mener at det er gjennom andres bekreftelse og anerkjennelse at individet får et forhold til seg selv og kan utvikle seg autonomt (1992, 1998). Med en slik tankegang blir også barnet avhengig av sine relasjonsferdigheter til sine omsorgsgivere. Det er innenfor en slik struktur Bae (1988) oppretter sitt begrep nemlig definisjonsmakt. Dette innebærer den asymmetrien som kjennetegner relasjonen mellom barn og voksen. Alle relasjoner der den ene parten på en eller annen måte er avhengig av den andre vil i følge Bae innebære definisjonssmakt. Barnet befinner seg slik sett i en utsatt posisjon. Barn er avhengige av de reaksjonene de får fra sine omsorgsgivere for å bygge opp et bilde av hvem de er, og for å skape sin egen identitet. Denne posisjonen som voksne og omsorgsgivere har kan benyttes for å fremme barns selvstendighet og respekt for seg selv og andre. På en annen side kan den også benyttes for å underminere barns autonomi (Bae, 1998: 213). Det barn gjør og sier viser derfor til de forutsetninger som voksne skaper. Dette perspektivet tar frem hvor avhengige vi er av andre, noe som gjør oss sårbare og utsatte i interpersonlige relasjoner. Jo nærrere og mer omfattende relasjonen er, jo mer utsatte blir vi. Samtidig som det er viktig for oss å ta sjansen på å bli såret i håp om å bli sett

og bekreftet. Å møte anerkjennelse oppleves som godt, samtidig som den skaper tilknytning og felleskap med andre.

Maktbegrepet mellom barn og voksne kan sees i lys av feministisk samfunnsforskning som startet på 1970- tallet. For å si noe generelt om denne forskningen, var de opptatt av kvinners rettigheter og at begge kjønn skulle likestilles. Denne nye fokuseringen på kvinners situasjon og rettigheter avdekket mange former for ulikhet og maktskjevheter og satte dette på den politiske og forskningsmessige dagsorden (Ellingsæter i Engelstad, 1999). Ulikheter blant familiemedlemmene ble også et sentralt tema, hvor menn ble betraktet som familiens overhode og derfor styrte over kvinner og barn. På grunnlag av denne maktfordelingen lå det et stort potensiale for at menn kunne misbruke denne makten (Ellingsæter i Engelstad, 1999). I kjølevannet av denne forskningen vokste det frem ny og faglig kunnskap som blant annet fokuserte på de ulike maktrelasjonene som ikke bare var kjønnsrelaterte men også hadde et mer generelt perspektiv på forholdet mellom barn og voksne (Ellingsæter i Engelstad, 1999).

Berit Bae er et eksempel i denne forbindelse, hvor hun tar for seg ulike prototyper for å fremstille voksnes bruk av definisjonsmakt (1992). Den første prototypen kjennetegnes ved å være opptatt av korrigering. Kommunikasjonens mål vil her være å komme frem til et riktig fasitsvar. Sammen med dette går det ofte en påpekning om skille mellom fantasi og virkelighet, hvor voksne prøver å dempe barnets ikke ”virkelige” utsagn. Barnet blir møtt med skepsis og krav om et fasitsvar (Bae, 1992). Et eksempel på dette kan være når barnet forteller sin egen versjon av et eventyr, men blir møtt med negativt tilbakemelding fra voksne om at eventyrets innhold er feil.

Den andre prototypen betegnes som abstraherende og stiller didaktiske spørsmål. Disse tar utgangspunkt i barnets historie, men abstraherer fra selve innholdet for å lage en konkret læringssituasjon (Bae, 1992). Et eksempel her kan være når barnet forteller en historie, men blir avbrutt av voksne som begynner å spørre mer faktaspørsmål rundt historien. ”Hvilken farge har sola?” eller ”Hvorfor er det farlig å

kjøre for fort?” kan være eksempler. Her blir barnets historie satt i bakgrunn, fremfor voksnes interesse for kunnskapstesting.

Konverserende og avsporende spørsmål er den tredje prototypen som Bae (1992) tar for seg. Den ligner litt på den forrige typen i det å avbryte mens barnet forteller, men forskjellen her består i å avlede det fortellende barnet med irelevante spørsmål. Eksempler på dette kan være: ” Var det igår du var ute å syklet?” eller ”Var du hjemme alene, når du fikk besøk av hunden?”.

Den fjerde prototypen omtales som nivellering av forskjeller/ulikheter. Dette kjennetegnes ved at voksne kommuniserer på en slik måte at alle blir behandlet likt, og ingen barn får større oppmerksomhet enn andre. Hvis et barn trer tydelig frem vil det bli nivillert ved at voksne vier sin oppmerksomhet til hele gruppen. Et eksempel i denne forbindelse kan være en situasjon der barnet prøver å fortelle en historie, men blir oversett av voksne. Bae (1992) hevder at hvis voksne var opptatt av likhet, kunne man la barnet fortelle sin historie og deretter stille spørsmål til de andre barna som hørte på om historien som ble fortalt.

Den femte og siste prototypen betegnes som kontroll og nøytralitet i forhold til følelser. Her er den voksne opptatt av å ha et saklig fokus og ikke på opplevelsesmessige aspekter. Barnets følelsesmessige side vil i dette tilfellet ikke få utløp, og voksne blir oppfattet som både kald og unaturlig (Bae, 1992).

Felles for alle disse måtene å forholde seg på er at det forekommer en eller annen form for kommunikasjonsvikt mellom barnet og voksne. Barna får ikke her mulighet til å formidle det de føler og tenker, og de møter heller ikke en anerkjennende væremåte som er viktig for videre selvutvikling. En kan si at den voksne her bruker sin definisjonsmakt, til å vektlegge de aspektene som voksne er opptatt av uten å si dette direkte til barnet. Den voksne ser ut til å mangle selvrefleksjon, nemlig det å skille mellom det som foregår i seg selv og det som foregår i barnet.

Bae (1992) har i sin undersøkelse "Hvor er opplevelsen?" (1985) stilt seg spørsmålet om hvordan faktisk barnet reagerer i møte med slike reaksjonsmønstre til voksne. Hun hevder i denne sammenheng at det må tas hensyn til individuelle forskjeller blant barna, og at hun som i foregående prototypebeskrivelse definerer kategoriene som idealtypiske. Hos den førstnevnte prototypen korrigerende kommentarer, så slike holdninger ut til å være med på å skape usikkerhet og tvil hos barnet (Bae, 1992). Det å oppleve å bli "rettet" på, og muligens ikke bli trodd kan føre til forvirring og sårbarhet. Det kan tenkes at barnet føler at det har gjort noe galt, uten å vite helt hvorfor. Dette kan igjen påvirke barnets selvoppfatning i form av å fremstå som reservert og utrygg.

Det å bli møtt med didaktiske, abstraherende spørsmål midt inne i en fortelling gjør at barna kommer helt ut av det de holdt på med (Bae, 1992). Noen av barna ble nokså irriterte, mens andre trakk seg mer unna og så undrende ut. Men de fleste barna så ut til å prøve å svare på spørsmålene som ble stilt i plenum, til tross for omstillingen. Opplevelser i denne retningen kan føre til at angstfylte opplevelser, særlig hvis de ikke greier å svare på faktspørsmålene som opprinnelig ble hentet fra deres historie (Bae, 1992).

I møte med opplevelsen av praktisk avsporende spørsmål, ble barna i likhet med foregående barnegruppe forvirret og avsporet fra sin fortelling. Her tar voksne full kontroll over situasjonen, og stiller spørsmål ut fra egne behov. Bae (1992) mener at møte med en slik holdning kan bidra til barnets manglende evne til fokus og konsentrasjon. Og gi en opplevelse av at samtaler med voksne er lite kontrollerbare og rotete. I sin ytterste konsekvens kan det å avlede og avbryte andre bli allment akseptert og praktisert av barnet, i og med at de lærer dette av andre voksne som de ser opp til (Bae, 1992).

Forsøk på å dele på oppmerksomheten, og nivellere forskjeller påvirket barna til å skape seg mest mulig oppmerksomhet. De måtte nærmest gripe sjansen når de hadde muligheten, og holde på den så lenge de klarte. En annen konsekvens av en slik holdning var mer rivalisering og konkurranse preget ånd mellom barna. Barna så ut

til å også være utrygge på når det endelig var deres tur, i og med at fokuset til stadighet forsvinner rundt til flere (Bae, 1992).

Følelsmessig nøytral og uengasjert holdning viste at barna fort ble tause og passive. Når de forsøkte å uttrykke seg om sine tanker og følelser, ble de møtt med fjernhet og likgyldighet. En konsekvens av dette kan i følge Bae (1992) føre til at barna blir hemmet i sin følelsmessige utvikling.

Hvilke perspektiver kan barna få på seg selv, på bakgrunn av de prototypene som er nevnt?

Her er noen eksempler hentet fra Bae (1992)

”Det betyr ingenting det jeg sier, jeg er nok dum og lite verdt”

”Det er viktig å avbryte andre, slik at jeg også får sagt noe”

”Det andre sier, bryr jeg meg ikke om”

”Det er best å holde ting for seg selv”

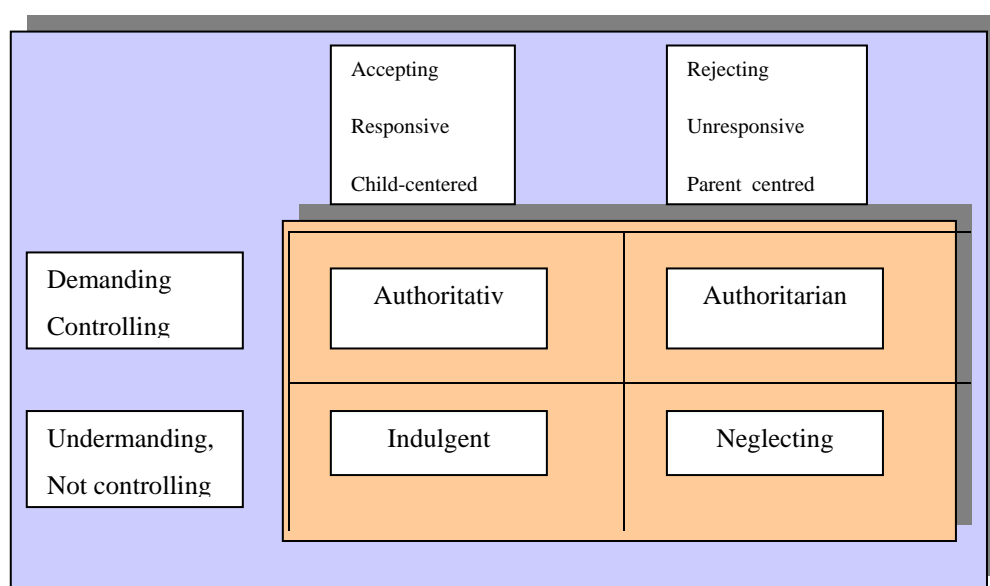
”Det er de voksne som vet best”

Bae mener videre at hvis disse erfaringen får gjenta seg over tid, kan de etableres som fastlåste negative tankemønstre. Konsekvensen av dette igjen kan føre til at barna utvikler redsel og angst for å fortelle om seg selv, snakke i større grupper, forholde seg til andre voksne eller rett og slett våge mindre. Hun fremhever at behovet for å bli sett og bekreftet vil fortsatt være til stede, til tross for at voksne ikke gir dem dette. De vil være usikre i forhold til hvordan de vil bli møtt, med de vil likevel våge å ta sjansen. Noen barn vil møte voksne med ambivalent holdning som både trass og usikkerhet, mens andre blir mer ”serviceminded” ovenfor voksne (Bae, 1992).

Uansett barnets uttrykksform blir barn som ikke møter anerkjennelse, mer tvetydige i sitt forsøk på å bli sett og akseptert. Og dermed blir det mer komplisert for dem å få den anerkjennelsen, som de så sårt trenger (Bae, 1992).

Flemming Andersen (1994b) beskriver også nærmere definisjonsmakt ved å hevde at det forekommer relasjonsformer som kan være med på å ødelegge barns selvstendighet. I en asymmetrisk relasjon vil den ene parten ødelegge den umiddelbare spontaniteten til den andre. Han kaller denne relasjonen også for en ”maktdreid relasjon” (Andersen, 199b: 84) Overbeskyttelse påstår han er et typisk trekk på en maktdreid relasjon. Barnet får ikke selv mulighet til å eksperimentere eller undersøke omgivelsene fordi det hele tiden blir veiledet eller irettesatt. I slike samspill kan det være vanskelig for barnet å finne ut hva det selv vil og det vil hele tiden være preget av voksnes fortolkninger. Barnets mulighet for å finne seg selv som et autonomt individ mener han er å utøve motmakt innenfor systemet. Barn kan derfor i asymmetriske relasjoner, komme til å vise motstand ovenfor voksne. Dette kan komme til uttrykk både som passiv oppgivelse eller sta negativisme. I en komplementær relasjon derimot hevder Andersen (1994b:85), er samspillet preget av så vel gjensidig kommunikasjon som gjensidig anerkjennelse av individets autonomi. Denne relasjonen vil ivareta avhengigheten barnet har til den voksne, men barnet vil likevel beholde sin selvbestemmelse.

I likhet med Andersen hevder også Maccoby & Martin (1983) at noen typer av relasjonsformer har en negativ innvirkning på barns selvutvikling. De illustrerer dette ved hjelp av følgende modell:



(Maccoby & Martin i Atkinson mfl, 1993: 501)

Her ser vi at forfatterne vektlegger fire typer av oppdragelsesmønstre, og som de hevder ved hjelp av empirisk støtte vil ha ulik påvirkning på barna. Som vi ser av modellen vil de foreldrene som kombinerer kontroll med akseptering og barnefokusert tilnærming bli kalt autoritative (authoritative). I sitt oppdragelsesmønster fokuserer de på å utøve kontroll på en varm og gjensidig måte, med vekt på to veis kommunikasjon. De tar barna med på råd når viktige familieavgjørelser skal besluttes og forklarer barna hvorfor de benytter negative sanksjoner når det blir nødvendig. Forskning viser at barn av foreldre med et slik oppdragelsesmønster ser ut til å bli selvstendige og selvutviklende, har pågangsmot og gode samarbeidsevner med både familie og venner (Atkinson mfl, 1993). Befinner foreldrene seg derimot i kategorien autoritær (authoritarian) blir det utøvd kontroll over barna uten gjensidighet og intimitet. Her er verdier som lydighet, respekt for autoriteter, tradisjoner og orden sett på som viktig. Barn av slike foreldre ser ut til å bli ansvarsfulle, men de har liten spontanitet og kan være sosialt tilbaketrukkne. Jenter ser ut til å være avhengig av sine foreldre, mens guttene ser ut til å være mer aggressive enn sine jevnaldre (Atkinson mfl, 1993). Den tredje foreldretypen ettergivende (indulgent) er kjennetegnet som aksepterende, responderende og barnesentrert oppdragelsesmønster. På en annen side blir det stilt lite krav til disse barna, som ser ut til å ha godt humør og vise mer energi enn barn av autoritære foreldre. Likevel ser deres atferd ut til å være umoden i form av manglende impulskontroll, sosialt ansvar, og selvtillitt. Den fjerde og siste kategorien omfatter forsømmende (neglecting) foreldre. Disse foreldrene er mer sentrert på seg selv, i stedet for barna, og tar derfor ikke del i deres hverdag. Studier viser at barn fra slike foreldre viser at de manglet konsentrasjon, var humørsyke, brukte penger raskt, og hadde ofte raserianfall (Atkinson mfl, 1993).

Til tross for modellen sier Atkinson mfl.(1993) at man sjelden finner noen rendyrkede foreldre i hver av disse kategoriene, men at modellen var mer en oppsummerings kategori basert på langtids studier av mange barn. Han nevner videre at foreldre bruker ulik oppdragelse over tid avhengig både av omgivelsene og ikke minst barna selv. Noen foreldre kan for eksempel være lite kontrollerende når barnet er liten, men bli mer kontrollerende når det blir eldre. De kan også kreves mer

lydighet fra datteren enn sønnen, eller være mer beskyttende med det første barnet enn det andre (Atkinson, 1993).

Winnicott (1976) ser på mors omsorgsevne som en avgjørende betydning for barnets selvutvikling. Den gode mor blir beskrevet som sensitivt våken ovenfor barnet, og ved at hun speiler sitt barn. På denne måten vil barnet føle seg betydningsfullt og bli kjent med sitt autentiske jeg. Winnicott (1976) hevder at bare mennesker som har funnet sitt autentiske jeg, kan utvikle seg uavhengighet fra andre. Definisjonsmakt derimot kan knyttes opp til hva Winnicott (1976) betegner som et falskt selv. Dette innebærer at mennesket lever på tvers av sitt følelsesliv med en slags indre total splittelse. I sin ytterste konsekvens vil det falske selvet okkuperer hele personen og er alt annet enn hva vedkommende presenterer seg som (Winnicott, 1976). Det falske selvets opprinnelse vil være påvirket av mors atferd og holdninger. Hun vil som mor gjentatte ganger mislykkes i å møte barnets spontane gester, og i stedet fokusere på egne behov og uttrykk. I følge Winnicott (1976) er barnets ettergivenhet den første fasen mot et falskt selv og er forårsaket av mors manglende sensitivitet ovenfor barnet. Der mor ikke makter å tilpasse seg godt nok til barnets behov, vil barnet bli nødt til å føye seg. Et ettergivende falskt selv, reagerer på miljøets krav, og på utsiden kan det se ut til at barnet har godtatt disse kravene. Det falske selvet har nettopp den funksjonen å gjemme det sanne selvet, ved å underkaste seg miljøets krav og påvirkninger. Over tid vil dette resultere i en tilintetgjørelse av barnets sanne jeg (Winnicott, 1976). Et slikt bilde kan knyttes til Nygårds brikke perspektiv, hvor han kategoriserer enkelte mennesketyper som et ensidig resultat av andres vurderinger og krav uten egen vilje og identitet.

I likhet med Shibbyes didaktiske teori (1988) om behovet for intersubjektivitet og anerkjennelse, blir det også for Winnicott (1976) viktig å påpeke omsorgsgivers viktige rolle. De barna som ikke opplever å bli sett og hørt vil utvikle et falskt selv, med et savn etter ekte autensitet. Her ser vi at omsorgsgiver ikke bare ubevisst står i fare for å overføre sine behov og holdninger, men vil også definere barnets behov herunder definisjonsmakt.

For å analysere maktbegrepet på et mer refleksivt plan, er Foucault (1999) en hyppig referert teoretiker i denne forbindelse. Han tar for seg forholdet mellom makt og kunnskap, en relasjon som kan anses å ha overføringsverdi i forhold til voksen-barn relasjonen. Et maktforhold danner et kunnskapsområde, samtidig som kunnskap forutsetter og danner visse makttforhold. Foucault hevder følgende;

”...Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig”...

(Foucault, 1999: 30)

Han mener at det dynamiske forholdet mellom makt og kunnskap er tydeligere i noen relasjoner enn andre. Det er særlig innenfor noen institusjoner det råder bestemte forhold, der tradisjoner vidreføres og utsagn gjentas. Eksempler på slike institusjoner er sykehuset, fengslet og skolen sier han (Foucault, 1999). Han snakker videre om disiplinering av individer og indelingens kunst innenfor institusjonelle sammenhenger. Utøvelse av makt kan sees på som en måte for mennesker å innrette seg på forskjellige måter avhengig av hva som kreves av dem. Denne måten å se ”makt” på kan overføres til ulike pedagogiske institusjoner som for eksempel barnehage, eller som han selv nevner skole. Her vil personale ved hvert enkelt sted ha kontroll over dagens ulike gjøremål både når og hvordan. Eksempler på dette er fastsatte timeplaner for når det er lunsj, når det er fri minutt, når skoledagen er over også videre. Her kan man lett trekke parallell til Foucaults tankegang i forhold til den ”makten” barn og unge utsettes for, i form av å være tvunget til å ”slavisk” følge et allerede fastsatt system. De ser ut til å være frarøvet muligheten til egen innflytelse på sin hverdag. På en annen side er det ikke uforståelig å tenke seg at det må en viss organisering og stuktur er nødvendig, og at det er problemfylt å følge alles individuelle behov til enhver tid. Likevel er det et poeng å reflektere over hva vi som voksne er med på å definere i forhold til å bestemme over barn og unges betingelser. Foucault (1999) hevder at makten er til stede overalt i samfunnet og at den normaliserende myndighet er en viktig funksjon i denne sammenheng. Læreren,

pedagogen, sosialarbeideren eller legen er noen eksempler på grupper som er normalitetens dommere innenfor sitt område. Med andre ord kan makten opptre i de fleste mellommenneskelige samhandlinger som forekommer.

Løvlie Schibbye fokuserer også på barn-foreldre relasjonen og herunder hvordan barnet kan bli fratatt retten til sin opplevelse fra voksne (2002). Utsagn fra voksne som ”du føler det ikke på denne måten” eller ”jeg vet at du er trett nå” uten å ta hensyn til barnets egentlige intensjon, kan føre til forvirring og utrygghet hos barnet. Her ser vi at Schibbys (2000) grunnleggende tanker om behovet for felles intersubjektivitet og anerkjennelse ikke har blitt imøtekommet, og at voksnes definisjonsmakt har trådt inn. En alvorlig konsekvens av et slikt negativt handlingsmønster mellom voksne og barn, er omsorgssvikt.

7.2 Omsorgssvikt

I likhet med Maccoby & Martin (1983) mener Øvreeide (2000) at omsorgssvikt kan utarte seg på flere måter. Den første kategorien som han tar opp og beskriver er skiftende og tidvis avisende omsorgspersoner. Et eksempel som han bruker i denne forbindelse er foreldre som har rusproblemer, alvorlige personlighetsforstyrrelser eller andre psykiske lidelser. Den voksne kan bli uforutsigbar, og barnet vil ha problemer med å forutsi samspillet. For å ivareta sin egen stabilitet vil barnet til enhver tid møte de skiftende svarene som voksne gir, og på denne måten fremstå som mer ivatakende enn den voksne. (Øvreeide, 2000). Den andre kategorien omtaler han som tvetydige omsorgspersoner. Et eksempel som nevnes her er i en familie hvor det vektlegges åpenhet, lojalitet og ærlighet, samtidig som barna blir seksuelt misbrukt av faren. Far krever hemmeligholdelse og handlinger som går helt på tvers av det som er familiens grunnverdier. Et annet eksempel som nevnes er barn som bor sammen med både foreldre og besteforeldre, hvor forelderens omsorgsatferd hele tiden blir underkjent av besteforeldrene. I disse situasjonene vil det være negativt for barnet å

stå i den konfliktfylte rammen som preges i hjemmet, i tillegg til svik og negativitet fra voksne. Den tredje og siste kategorien som Øvreeide (2000) omtaler er overengasjerte omsorgsgivere. De voksne kan regelmessig invadere barnet, uten at barnet er klar til å ta imot eller tatt hensyn til deres tilstand eller behov. Dette kan skje på grunnlag av voksnes behov for støtte og intimitet, eller at voksne mener det er et bestemt behov som må dekkes hos barnet. Situasjoner der barnet må skifte omsorgsrelasjoner kan være et eksempel i så henseende. Problemet her kan bli at de nye omsorgspersonene ønsker å dekke barnets behov for støtte og omsorg, men at det for barnet blir emosjonelt påtrengende og invaderende. De nye relasjonene som blir tilbudt barnet, blir for voldsomt selv om intensjonen er god. Barnets etablerte identitet blir avist (Øvreeide, 2000).

Crittenden (1998) har forsket på mødre som både mishandler og vanskjøtter barna sine. Hun viser til at begge gruppene har en tendens til å være både kontrollerende og lite sensitive i samspillssituasjoner. I følge Lyons-Ruth mfl. (1987) har mishandlede mødre større sannsynlighet for å vise mer uvennlighet mot barnet på en beregnede måte og å blande seg inn i barnas aktiviteter. Ulike funn viser at de skiller seg fra anerkjennede og empatiske mødre ved å både utøve mishandling og/eller vanskjøtsel og i å vise en utspekulerende atferd mot barnet (Lyons-Ruth mfl, 1987).

Både misshandlede og vanskjøtte barn viser abnormale atferdsmønstre (Crittenden, 1985, 1988). Generelt sett har mishandlende barn en tendens til å være vanskelige og utagerende mens vanskjøtte barn ser ut til å være passive og hjelpeløse i stresssituasjoner. Begge grupper av barn ser ut til å ha utviklingsmessige forstyrrelser. I barnehagen kan mishandlede barn vise mer aggressiv atferd mot andre barn, voksne og sine omsorgsgivere. De viser også en mindre tendens til å være fleksible, og gi mindre interesse i frilek, og uttrykk for glede (Crittenden, 1985).

7.3 Oppsummering.

Ovenfor ser vi eksempler på ulike forhold som kan skape utrygghet hos barn og derav få en negativ selvutvikling. Det er en vanlig erfaring at barn som har hatt trygge relasjoner med gjensidig felleskap og anerkjennelse, også er i stand til å utløse støttende og bekreftende respons fra sine omgivelser. Barn som derimot har usikre og korrigerende atferd fra voksne, ser ut til å større vansker med det sosiale samspillet (Øvreeide, 2000). I likhet med Bae (1992) påpeker også han paradokset om at de barna som har størst behov for omsorg og utviklingsstøtte, også er de barna som har vanskeligst for å ta imot slik hjelp. Dette er viktige funn å ha med seg videre til skoleansatte ved at de i samspill med eleven blir bevisst på at enkelte elever som sliter med relasjoner stiller større krav til mottagelse av anerkjennelse av andre. Barn som ikke har hatt gode relasjoner med omsorgspersoner har ofte utviklet en dårlig selvregulering og vil få problemer i relasjon med andre. De kan ha manglende impulskontroll, aggressivitet, og dårlig empati. På grunnlag av dette vil fokus på barn –voksen relasjonen være sentral for å bevisstgjøre viktigheten av å ha noen nære og støttende omgivelser rundt seg.

Som vi ser eksisterer det en massiv enighet og mye forskning som har frembrakt støtten om betydningen om å bli sett, favnet og anerkjent av sine nære. Det gis et solid fundament for å hevde at en positiv utvikling av selvet, er knyttet til tidligere erfaringer med betydningsfulle andre. Her vil en ”ekte” anerkjennende væremåte med fokus på barnets personlige uttrykk og dets sanne jeg fremstå som viktig, fremfor voksnes egne behov eller intensjoner. Det relasjonelle aspektet og anerkjennelsen har også stor betydning i en pedagogisk sammenheng. Det som kjennetegner samspillet mellom barnet og skolen er avgjørende for hva barnet lærer i praksis om seg selv og andre. Det blir stadig utviklet nye planer og undervisningsopplegg om hva og hvordan barnet skal tilegne seg av ferdigheter, men disse kan kun sees på som ytre hjelpemidler hevder Bae (1996). All læring foregår nemlig i praksis innenfor relasjoner. Skolen bør derfor også vektlegge det relasjonsmessige aspektet mellom voksne og barn, noe som igjen vil prege det emosjonelle læringsmiljøet på skolen.

Dette vil igjen påvirke hvilke opplevelser og det totale utbytte som barnet til slutt vil ha med seg (Rustad Kaalaas, 2005).

8. Hvorvidt PP-tjenesten arbeider i et relasjonsperspektiv?

Før jeg går i gang med å besvare spørsmålet, vil jeg aller først redegjøre for hva PP-tjenesten er, hvilke oppgaver tjenesten har og de føringer som ligger til grunn for tjenestens arbeid. Dernest vil jeg presentere Ogden (1983,1986,1988) sin flernivåmodell som illustrerer hvordan PP-tjenestens arbeid kan deles inn individ-gruppe og systemnivå. Så vil jeg problematisere hvorvidt PP-tjenesten nettopp fyller sin rolle som rådgiver i et relasjonsperspektiv? Til slutt blir det oppsummering og konklusjon.

8.1 Historisk utvikling av Pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Det første skolepsykologiske kontoret i Norge ble etablert i Oslo/ Akershus i 1946/47, hvor arbeidsoppgavene var å drive rådgivning (Bræin, 1993). I 1955 kom en endring i folkeskoleloven som påla kommunen å organisere hjelpeundervisning til elever med spesielle behov. Dette førte til at skolepsykologenes arbeid ble preget av å gi sakkyndige råd i forbindelse med etablering av hjelpetiltak til de som falt utenom det ordinære skoletilbudet (Bræin, 1993). En fikk et behov for et landsdekkende system av fagfolk som skulle ivareta både rådgivningsoppgavene samt ha utredningskompetanse.

Spesialundervisningen var på denne tiden preget av en segresjonstenkning hvor de tyngste og vanskeligste elevene fikk undervisning i egne skoler eller institusjoner. Man sluset altså ut de elevene som falt utenom det ordinære skoletilbudet og inn på egne adskilte områder. På 1960-tallet ble denne segresjonstenkningen sterkt kritisert, både utenfra og av tjenestens egne fagfolk. Med bakgrunn i kritikken ble satt i igang arbeid med å utforme en ny grunnskolelov, som skulle sørge for at alle skulle få en fullverdig opplæring på sitt hjemsted. Resultatet førte til at spesialskoleloven falt bort, og at den nye grunnskoleloven (av1969) skulle favne alle elever. Videre ble det

også vedtatt at kommunen og fylkene skulle ha ansvaret for å organisere spesialundervisningen, samt bygge ut en rådgivningstjeneste. Helt fra 1975 har det fra myndighetenes side blitt lagt vekt på å realisere målet om å gi et likeverdig og tilpasset opplæring til barn og unge (Bræin, 1993). Positive virkninger av grunnskoleloven fra 1969 er at de fleste barn nå får gå på sin lokale grunnskole, noe som har ført til et stort og variert elevmangfold. Videre har også arbeidet med en likeverdig og tilpasset opplæring ført til bedre forvaltningsrutiner ved skoler, i PP-tjenesten og i skoleadministrasjon i kommune og fylkeskommune.

Hva så med dagens PP-tjeneste?

PP-tjenesten er også i dag en hjelpetjeneste knyttet til skolen og utdanningssystemet. Tjenesten blir sett på som en faglig hjelpeinstans med god innsikt i psykologiske, sosiale og spesialpedagogiske prosesser. Det er en hjelpeinstans som er lovhjemlet og har derfor en legitim plass i skolen (Befring, 1996). Blant de sentrale oppgavene for PP-tjenesten er tilrettelegging av undervisning for barn og unge, sakkyndige vurderinger, samarbeidsmøter med andre instanser, veiledning til foreldre, barnehage og lærere. Bræin (1993) hevder at PPT har utviklet seg fra å være en ren skoletjeneste til å være en mer allmenntjeneste. I dette ligger at tjenesten har fått et økende antall foreldrehenvendelser, samtaler med ungdom og voksne med spesielle behov. De som arbeider ved PP-tjenesten består av pedagoger, psykologer, sosionomer, og spesialpedagoger. Den psykologiske og sosialfaglige kompetansen er fortsatt en viktig bærebjelke i tjenesten (Bræin, 1993).

I følge Kunnskapsdepartementet ser de på PP-tjenesten som mangfoldig aktør, hvor mange ulike oppgaver skal dekkes. I lov om grunnskolen og den videregående opplæringen § 5-6 står det om PP-tjenesten at:

”Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunar. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette

for elever med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørje for at det blir utarbeidd sakkundig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter til dei andre oppgåvene til tenesta”.

(Opplæringslova, 1999)

Kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og sakkyndig vurdering er som vi ser de eneste oppgavene som er nevnt i lovteksten. Dette illustrerer nettopp hvor sterkt denne type arbeid er vektlagt fra myndighetenes side. Jeg vil derfor se nærmere på hva slags arbeid dette innebærer.

8.2 Sakkyndig vurdering

Arbeid med sakkyndighet har vært en del av PP-tjenestens oppgave allerede fra begynnelsen. Den nye opplæringslova styrer kravene til PP-tjenesten og deres sakkyndige utredninger. Dette vil bety at sakkyndig vurderinger fortsatt vil være en viktig del av PP-tjenestens virksomhet fremover. I følge Opplæringslova, 1999:§5-3 står det følgende:

”For at en kommune eller fylkeskommune skal gjøre vedtak om spesialundervisning etter §5-1 (se nedenfor) må det foreligge en sakkyndig vurdering av de behovene som eleven har. Vurderingen skal si hvorvidt eleven har rett til spesialundervisning eller ikke, og om eventuelt andre tiltak kan iverksettes” (Opplæringslova, 1999: §5-3).

Ut i fra §5-1, om rett til spesialundervisning er det følgende elever som har krav på dette:

”Elevar som ikkje har eller kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

” I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggst vekt på utviklingstilsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at

det samla tilbudet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar ”

(Opplæringslova,
1999)

I §5-3 om sakkyndig vurdering står det presisert hva utredningen skal ta standpunkt til:

- *Eleven sitt utbytte av det ordinære tilbudet.*
- *Realistiske opplæringsmål for eleven.*
- *Lærevansker og andre særlige forhold som er viktige i opplæringen.*
- *Om man kan gi eleven hjelp til sine problemer innenfor det ordinære opplæringstilbudet.*
- *Hvilken opplæring som kan gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.*

(Opplæringslova, 1999)

Som vi ser er den sakkyndige vurderingen knyttet opp til en individrettet arbeidsmodell. Her er eleven som enkeltperson i sentrum, med fokus på både elevens problemområde og hvilke tiltak som skal stilles. Målsettingen er å styrke individets kompetanse og/eller endre dets atferd.

8.3 Systemarbeid i PP-tjenesten.

I offentlige dokumenter fra begynnelsen av 1980-tallet blir det stilt krav om fokusendring i PP-tjenesten. Hovedendringen bestod av å arbeide mindre med diagnostisering og behandling av enkelt barn, til utvikling av barnehage/skole som sosiale systemer og organisasjoner. Det blir videre fremhevet at henviste problemer må forstås og løses i et videre sosialt perspektiv, og at tjenestens arbeidsinnsats i sterkere grad må være av forebyggende karakter (St.meldning nr 98 i 1976-77).

I 1982 ble det såkalte Flekkøy -utvalget nedsatt med målsetning om å ta for seg hvordan PP-tjenestens fagkompetanse kunne utnyttes på best mulig måte. Tjenestens ansvar for førskolebarn blir fremhevet på denne måten:

” Den pedagogiske-psykologiske tjenesten må være den kommunale instans som foretar sakkyndige vurderinger og kommer med tilrådninger om tiltak.”

Videre blir det fremhevet at:

” Den pedagogisk-psykologiske tjenesten må ha som hovedoppgave å veilede barnehagens personale og eventuelle spesialpedagoger tilknyttet barnehagen. Fagpersonalet i tjenesten bør ikke drive enkeltundervisning unntatt i helt spesielle tilfeller”.

(NOU, 1993:39)

Likeledes blir det i Stortingsmelding nr 61 (1984-85: 47) ytterligere presisert at PP-tjenestens arbeidsoppgaver skal fokusere på innholdet i barnehage/skoletilbudet og at slikt arbeid må skje i samarbeid med foresatte, barnehagens, skolens personale. Det blir understreket viktigheten av forebyggende arbeid, og at det skal samarbeides på flere plan:

- Problemløsende og førebyggjande arbeid i grupper av barn/elevlar og/eller førskolelærarar/lærarar.

- Internt samarbeid i barnehage og skole.

- Utvikling av samarbeidet mellom barnehage/skole/ og andre instansar som til dømes sosialkontor, helsestasjonar og kommunale utval.

I følge håndboken for PP-tjenesten (2001) blir det også presisert at en av deres viktigste oppgaver er å drive rådgivning og kompetanseheving. Den skriver følgende:

”Det er venta at PP-tenesta skal vere den viktigaste instansen i barnehagane, skulen, den kommunale vaksenopplæringa og lærebedriftene kan vende seg til når dei treng hjelp. Samtidig er det venta at PP-tenesta skal ha tilknytning til og samarbeid med andre hjelpeinstansar på kommunalt, fylkeskommunalt, og statleg nivå. I denne rolla skal PP-tenesta både kunne vere nettverksbyggjar og formidlar. Der PP-tenesta fungerer godt, er ho nær brukarane, har god lokalkunnskap, ein inarbeidd posisjon som sakkundig og rådgivande organ og ei viktig rolle ovenfor andre lokale instansar”.

(Håndbok for PP-tjenesten, 2001: 19).

Her ser vi at tjenesten ved siden av sakkyndig vurdering også skal være en rådgivende og kompetansehevende instans ovenfor barnehagen og skole. I tillegg blir det sett på som sentralt for tjenesten å ha gode samarbeidsrutiner med aktuelle parter for å være en god brobygger mellom instansene.

8.4 PP-tjenesten både individ og systemrettet.

I behandling av Stortingsmelding 23 (1997/98) sluttet Stortinget seg til departementets syn om å sette i gang et tre årig kompetanserettet utviklingsprogram Samtak, for PPT og skoleledere (Støfring, 2000). Programmet hadde to hovedfokus: sosioemosjonelle vansker, skrivevansker, sammensatte lærevansker samt systemrettet arbeid. Det dreier seg om behov hos enkeltelever på den ene siden samt behovet for

fokus på betydningen av å arbeide med miljøet rundt den enkelte elev på den andre. Målet med programmet er at skolene gjennom veiledning av PPT skal bli i bedre i stand til å takle elever som sliter med de nevnte vanskene og samtidig se på de sosiale betingelsene rundt eleven. Støfring (2000) kritiserer likevel programmet for å være for individorientert, og hevder at Samtak legger for stor vekt på elevens vansker og mangler. Han hevder at dette ikke er i tråd med læreplanens intensjon om ulikhet, mangfold, og tilrettelegging ut fra forutsetningene (Støfring, 2000). På en annen side hevder forfatterne Midthassen & Fandrem (1999) at systemperspektivet i Samtak står meget sentralt. Her vil skolen bli betraktet i et større systemperspektiv, og man vil gjennom dette programmet nettopp få fokus på de ulike interaksjonene som skolen er en del av. Videre hevder de at oppmerksomheten vil være rettet mot individet i systemet, hvordan individet påvirker, og påvirkes av skolen, klassen og lærere samt organisering og undervisning (Midthassel & Fandrem, 1999).

PP-tjenestens aktiviteter kan i følge Ogden (1983,1985) deles inn i arbeid på individ, gruppe og systemnivå. Han belyser dette ut i fra skolens perspektiv hvor eleven, en gruppe barn, lærer, en gruppe lærere, skoleadministrasjonen og skolesystemet kan være "målpersoner" for PPT. Arbeidet i barnehagen kan rettes mot samme nivåer og enheter. I sin modell skiller Ogden mellom direkte og indirekte tjenester:

Nivå 1: Direkte tjenester- terapeutisk individrettet.

Dette nivået omfatter at enkeltpersoner eller grupper blir henvist til eller tar direkte kontakt med PP-tjenesten. Her kan fagpersoner fra denne instansen gi direkte hjelp. Arbeidet vil bestå av problemutredning, planlegging av tiltak, rapportskriving og rådgivningstjenester.

Nivå 2: Indirekte tjenester- konsultasjon til foreldre, lærere, og andre yrkesgrupper.

I følge Ogden (1983, 1985) omfatter nivå 2 en utvidet beskrivelse av nivå 1. Søkelyset blir rettet mot rådgivning, veiledning, konsultasjon til de personene som daglig har kontakt med brukeren. Her vil PP-tjenesten etablere kontakt med aktuelle

personer om iverksetting av tiltak, oppfølging og evaluering. Ogden (1983,1985) hevder at her vil det være aktuelt for rådgiveren å være direkte i klasserommet for å observere, være modell, korrigere, eller demonstrere. Han sier videre at dette er betydningsfullt i og med at ansatte i skole og barnehage kan ha mangelfulle ferdigheter i forhold å gjennomføre ulike planlagte aktiviteter eller tiltak. Arbeidet innenfor denne tjenesten kan betraktes som en kombinasjon av indirekte og direkte tjenester ved at rådgiveren har direkte kontakt både med bruker og det daglige nettverket rundt brukeren. I følge Ogden (1983, 1985) har dette nivået som mål å utvikle personalets kompetanse og fremme organisasjonslæring, men at aktiviteten tar utgangspunkt i eleven/elevproblemer.

Nivå 3: Indirekte tjenester-skolen som organisasjon og system.

På dette nivået er problemene definert på et organisasjons eller system nivå. Den tar sikte mot et helhetlig perspektiv som har til hensikt å påvirke skolens pedagogiske innhold. Arbeid på dette nivået vil være når den pedagogisk-psykologiske tjenesten sammen med barnehagen starter et prosjekt eller utviklingsarbeid. Et nærliggende eksempel her vil være at de velger å ta for seg relasjonen mellom barn og voksen som tema og se på hvordan denne relasjonen påvirker barnets selvutvikling. Ogden (1985) understreker at dette arbeidet vil ha et mer forebyggende preg, kontra fokus på barnet individuelle problemer. For å gjennomføre arbeid på nivå 3 kreves det gode kunnskaper om barnehagen/skolens organisasjonskultur for å nettopp få innsikt i hvor organisasjonen trenger faglig påfyll og utvikling. Likeledes nevner han at nivå 3 også kan omfatte et tverrfaglig samarbeid med andre samarbeidsinstanser på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. I forhold til min oppgave om barns selvutvikling kunne det kanskje vært aktuelt å samarbeide både med helsestasjon, barnevernet og skolen for sikre tverretattlig kompetanse og for å skape gode relasjoner på tvers av profesjonene.

I følge Ogden (1983,1985) bør alle de tre nevnte nivåene være tilstede i PP-tjenesten, men ha ulik prioritet. Han hevder at barns oppvekst og læringsmiljø bør sees på som sentrale arbeidsområder for PPT, noe som indikerer at nivå 2 og 3 bør tillegges særlig vekt. Som vi ser favner modellen stor spredning av PP-tjenestens oppgaver, fra

individrettet arbeid til en veksling mellom individ og system og så til slutt kun systemrettet arbeid.

8.5 PP-tjenestens arbeid i et relasjons perspektiv.

Anthun (1999) hevder at det i PP-tjenesten foregår et kontinuerlig, uformelt systemarbeid ovenfor skoler, barnehager og familie, men at dette systemarbeidet er lite synlig for partene i fagfeltet og for tjenesten selv. Som årsak til dette nevner Anthun (1999) at det er uklart hva som ligger i begrepet systemarbeid. Det er uklare begreper og definisjoner hva slikt arbeid omfatter. En annen forklaring som Anthun (1999) trekker frem er at det er stor gjennomtrekk av fagpersonale i PP-tjenesten. På denne måten kan det derfor være liten fortrolighet mellom skole og PPT, foreldre og PPT. Likeledes blir også stort arbeidspress på de individuelle sakene og strengere krav til sakkyndige vurderinger sett på som viktige årsaksfaktorer (Anthun, 1999).

I likhet med Anthun (1999) mener også Follerås (2005) at sakkyndighetsarbeid ser ut til å være et hinder for å arbeide rådgivende til skole i PP-tjenesten. Kravet og vektleggingen av sakkyndighetsarbeid har tatt mye av tiden vår, og dette er en arbeidsoppgave som vi ikke kan velge vekk sier Follerås (2005: 52). Han hevder videre at dette arbeidet også har hatt liten verdi i og med at skolene selv har god nok kompetanse til å utføre denne jobben. Vi er knyttet til denne oppgaven fordi den er lovmessig pålagt, noe som går på bekostning av det systemiske arbeidet (Follerås, 2005).

Problematikken rundt PP-tjenestens arbeidskapasitet ser ikke ut til å være et nytt fenomen. I en undersøkelse utført av Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus i 1994, svarte 50% av ansatte i PPT at vektleggingen av sakkyndighetsarbeidet førte til dårligere trivsel blant pp-rådgiverne (Dalby, 1996).

I en rekke kommuner ser det ut til at PP-tjenestens hverdag er preget av arbeid med sakkyndige vurderinger. Til tross for den lovmessige forankringen om organisasjonsutvikling og kompetanseheving er det grunn til å tro at det vil bli mindre tid til nettopp dette arbeidet. Helland (1999) mener at mye av årsaken til PP-tjenestens prioritering av sakkyndighetsarbeid er knyttet til redselen om at en familie på et senere tidspunkt skal gå til sak fordi det offentlig via PP-tjenesten ikke har innfridd de oppgavene som er lovfestet at skal gjøres. Helland (1999) skriver videre at stadig mindre bevilgninger av penger til skolene vedrørende spesialundervisning og tilpasset opplæring har ført til bedre argumentasjon for å få det som trengs. For å få ekstra ressurser blir det fokusert på ulike svakheter hos barnet, hvor testing og utredning av enkeltbarnet blir rådende (Helland, 1999).

Skjelstad & Hageler (2005) mener at en anstrengt økonomi i den enkelte virksomhet er med på å påvirke det handlingsrommet som skal skapes ved redusert spesialundervisning. Et handlingsrom som skulle etableres mellom skole og PPT med hovedfokus på barnets beste, har blitt til "dette har vi ikke tid eller råd til". Det ser ut til at skoler og barnehager er på vei mot et sparebluss hvor de hele tiden får skviset sin lojalitet mellom kommuneledere, foreldre, PPT og andre ansatte hevder (Skjelstad & Hageler, 2005). På denne måten kan gode ideer og samarbeidsmuligheter mellom tjenesten og andre samarbeidspartnere under forutsetningene for et relasjonsorientert arbeid falle bort. Konsekvensen av et slikt system er at PPT igjen må anbefale spesialundervisning der det normalt burde være mulig å gi hjelp innenfor normale rammer via tilrettelegging og veiledning av personale (Skjelstad & Hageler, 2005).

Det finnes i dag en rekke bekymringsfulle trekk ved PP-tjenesten som påvirker dens arbeidsoppgaver (Lyngås, 2004). Mangelfull kompetanse er en nevnt årsak. Det stilles i dag krav om utdanning på masternivå innenfor pedagogikk, spesialpedagogikk og på embetsnivå innenfor psykologi. Lyngås hevder at denne faggruppen ikke alltid har praksis eller kunnskap som gjør at de kan virke som kompetansehevende samarbeidspartnere mellom barnehager og skole. Likeledes mener han at utdanningen også vektlegger for lite spisskompetanse og at den blir for

generell (Lyngås, 2004). Denne situasjonen har ført til at tjenesten svært ofte henviser saker til andre instanser, fordi vi er redde for å ikke gjøre nok eller mangler spiss kompetansen. Vansker med å rekruttere fagpersoner til ledige stillinger kan nevnes som en annen ”bremsekloss”. Dette henger ofte med lite ettertraktede lønn og arbeidsbetingelser. Fagpersoner på master og embetsnivå får for eksempel høyere lønn innenfor privat eller mer forskningsbasert sektor (Lyngås, 2004).

Når disse ulike problemområdene er nevnt kan man stille seg spørsmålet om det finnes noen forutsetninger for at endring skal kunne finne sted slik at PPT kan jobbe mer systemrettet?

I følge Dalby (2000) hevder han at det å skille mellom individorientert og systemorientert arbeid er en fallgrube. Han utdyper dette med at alle mennesker inngår i sosiale relasjoner innenfor institusjonens rammer som vil ha betydning for den enkeltes utvikling og læring. Det å arbeide på flere plan samtidig, både det individuelle, det sosiale og det institusjonelle handler om se hele mennesket. Derfor vil en barnehage eller skole som ser hele barnet både det personlige, det sosiale og kontekstuelle være kjennetegn på en godt arbeidende organisasjon (Dalby, 2000). PPTs oppgaver blir nettopp å hjelpe skolen eller barnehagen til å tenke mer systemisk rundt sine barn og elever, og Dalby understreker at det er avgjørende for tjenesten å etablere samarbeidsstrukturer som definerer ansvar og oppgaver (Dalby, 2000).

Skal PP-tjenesten arbeide utviklingsrettet med fokus på relasjonskompetanse må PPT endre sin nåværende profil hevder Knutsen & Sollie (2006) De mener at det har skjedd en enorm endring i synet på barn og familien de siste 30 årene. Dette innebærer nettopp sentrale endringer som påvirker systemteorien som igjen gir konsekvenser for hvordan tjenesten skal jobbe. Vi må derfor våge å gi slipp på definisjonsmakten, og vise respekt og ydmykhet for den informasjon som fortelles om eleven både av foreldre, eleven selv, lærere og andre. Alle versjonene må få like mye troverdighet og det fenomenologiske perspektivet må være i fokus hevder forfatterne. PP-tjenesten må derfor etterstebe en anerkjennelses- kultur som omfattes

av respekt for enkeltindividet og dets krav på å utvikle seg til en selvstendig aktør (Knutsen & Sollie, 2006).

Kari Gamst & Åse Langballe (1988) understreker i sin hovedfagsoppgave ”Skal jeg fortelle deg noe!”, at det er viktig å foreta en holdningsendring blant personale i barnehage og skole. De referer til sine erfaringer fra arbeid i PP-tjenesten hvor henvisningene fra barnehage og skole ensidig fokuserer på endring av barnets problematferd med ønske om et pedagogisk opplegg som skal forandre problembarnet. Gamst & Langballe (1988) understreker at dette synet må redefineres og fokusere på at det er i samspill med andre barn og voksne at problemene oppstår. Som et ledd i PP-tjenestens arbeid vil det derfor være viktig å analysere det samspillet barnet har til nære voksne i og med at gode relasjoner nettopp fremmer trivsel, læring, og en positiv selvutvikling. I likhet med Schibbyes teori om å møte barn med forståelse, åpenhet og felles undring, mener også Gamst & Langballe at det er grunnleggende å la barnet være agent i eget liv. I stedet for at voksne i skole, barnehage, foreldre eller PP-tjenesten definerer barnas problem, er det essensielt at barna selv får fortelle om sin opplevelse og sin situasjon. De sitter med kunnskap som voksne ikke automatisk har tilgang til. For å vite noe om dette må vi derfor spørre barnet selv, og derav ta del i deres verden (Gamst & Langballe, 1988). Forfatterne har utarbeidet en dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn (Gamst & Langballe, 2006). De bygger sin teori på studier av gode og vellykkede barnesamtaler, hvor det er barnet selv som har herredømme over samtalsituasjonen. De hevder at den store utfordringen er nettopp å tilpasse situasjonen slik at barnet får uttale seg frivillig og fra sitt eget perspektiv. De mener at vi som voksne har mye å lære av barn og samtalen vil derfor være både spennende, lærerik, og nyttig (Gamst & Langballe, 2000).

Som vi ser vil de sistnevnte perspektivene lede oss til å se det enkelte barn som et subjekt med egne følelser, tanker og opplevelser. Her kommer et relasjonsorientert perspektiv til syne hvor gjensidigheten mellom voksen og barn som likeverdige parter

vektlegges. Det er nettopp et slikt anerkjennende perspektiv som danner grunnlag for en positiv selvutvikling og som det vil være ønskelig å etterstebe.

I Rammeplanen for barnehagen (1996:18) står det presisert at:

” ..det er personalets plikt til å alltid jakte på barneperspektivet når virksomheten skal planlegges”..

Til tross for den store ulikheten mellom barnehagen og PPT som organisasjon, ville muligens en slik formalisering også innenfor PPT arbeidsområde vært ønskelig, for at tjenesten nettopp skal vektlegge virkelighetsbilde fra barnas egne øyne.

8.6 Oppsummering og konklusjon.

Min oppgave har tatt for seg ulike betingelser som fremmer barns selvutvikling. Jeg har valgt å belyse denne problemstillingen gjennom Løvlie Schibbye's didaktiske relasjonsteori. Hun bygger sin teori på et subjekt-subjekt perspektiv, hvor individets rett til og kunnskap om egen subjektive opplevelse er sentral. Hovedfilosofien er at det er individet selv som til syvende og sist vet hva han eller hun opplever. Derfor vil det å sette seg inn i andres opplevelse være en grunnleggende forutsetning for å forstå hvordan verden oppfattes fra den andres øyne. Likeledes er det ikke bare det å forstå andre, men også å dele andres opplevelser og følelser viktig, understreker Løvlie Schibbye. Det er her vi kommer inn under det sentrale begrepet intersubjektivitet. Ut fra forskning på spedbarn ser vi at intersubjektiv deling, hvor opplevelsen av felleskap og gjensidig glede er viktig betingelser som fremmer barns selvutvikling.

Anerkjennelse er et annet sentralt begrep i Løvlie Schibbyes teori. Dette innebærer en grunnleggende væremåte i møte med andre mennesker. Det er ikke noe du har, men noe du er. Det er derfor vi som mennesker må jobbe med å være anerkjennende. Anerkjennende dialoger mellom barn og voksne vil fremme barns selvutvikling. I

begrepet anerkjennelse innebefatter noen bestemte væremåter, hvor forståelse er en av dem. Her stiller man seg ”åpen” til det barnet har å fortelle uten forutinntatthet og fordommer. Lytting er en annen vesentlig egenskap som er nødvendig for å fokusere på barnets indre opplevelsesverden. I den gode dialogen må man ”oversette” barnets kunnskap, tegn og signaler til opplevelse og ”matche” de opplevelsene som er viktigst i øyeblikket. Bekreftelse er en tredje viktig ingrediens som omfatter å gi ”autoritet” til barnets opplevelse og gyldighet. Sier for eksempel barnet at det er sint, må den voksne lytte, ta følelsen innover seg og gi bekræftelse på barnets opplevelse ved for eksempel å si ”så du føler deg sint. Til slutt tar Løvlie Schibbye for seg undring i dialoger som sentralt trekk i anerkjennelsen. Dette er med på å skape åpenhet, rom, og refleksjon i dialogen. Det dreier seg ikke om å konkludere, oppnå et ferdig resultat, men vektlegger heller gjensidigheten og en mer mangfoldig utveksling i dialogen.

Berit Bae mener at dialogen mellom barn og voksen kan misbrukes, her gjennom definisjonsmakt. I dette ligger det å omforme, nedtone, bestemme, eller selektivt fokusere på opplevelsen ut fra voksnes perspektiv uten å ta hensyn til barnets. Denne negative relasjonen kan analyseres innenfor flere ulike kontekster som foreldre-barn, pedagog-barn eller i bredere perspektiv jamfør Foucault som hevder at makten er tilstede overalt i samfunnet. Han hevder at makt er tett knyttet til normaliserende myndigheter som lege, skolen, sykehuset eller pedagogen og at det er viktig å være seg bevisst den makten man er i besittelse av. Det å oppleve definisjonsmakt vil ha en negativ påvirkning på barnets positive selvutvikling hvor passivitet, aggresjon, identitetsløshet, rigidhet, og ulike psykiske vansker kan være resultatet. Dette er egenskaper som ikke er ønskelige i forhold til skape indrestyrte selvstendige individer.

Skolen har som målsetting å skape utvikling av elevens selvtillitt, selvrespekt og respekt for andre. I denne sammenheng har det vært sentralt å peke på en av skolens nære samarbeidspartnere PP-tjenesten og se hvorvidt de skaper relasjonsfremmende arbeid i skolen. I forhold til PP-tjenestens arbeidsoppgaver er de lovpålagt til å blant

annet å drive kompetansehevende arbeid til skolen jamfør Opplæringslova (1999). Til tross for dette har PPT har en lang tradisjon for å drive mest med individuelt klientarbeid. Måten spesialundervisningen i dagens skole er organisert på, viser at ressursene brukes hovedsakelig på enkelt elever og deres problemer. Dette er sterkt knyttet til PP-tjenestens problemfylte arbeidssituasjon;

For det første ser det ut til å være vanskelig å kombinere kompetansehevende/systemisk arbeid med de kravene som stilles til sakkyndige vurderinger. §-51 om rett til spesialundervisning og §-5-3, om hva den sakkyndige vurderingen skal ta standpunkt til. Årsaken til prioriteringen av sakkyndig arbeid er knyttet til redselen for at det i ettertid kan reises sak mot kommunen for å ikke å ha gitt eleven den tilrettelagte undervisningen som han eller hun hadde krav på.

For det andre er det bekymringsfullt at PP-tjenesten som arbeidssted er preget av mye gjennomtrekk og mangelfull kompetanse. Det at det både er vanskelig å rekruttere og beholde folk i tjenesten, samt at tjenesten ikke har god nok kunnskap om sine nære samarbeidspartnere som skole og barnehage er essensielt for hele PP-tjenestens eksistensgrunnlag.

For å imøtekomme noe av denne problematikken er det fremkommet tanker om at det er viktig å ikke skille helt bastant mellom individuelt og systemisk arbeid, men heller tenke at dette er oppgaver som kan integreres i hverandre jamfør Ogdens modell. Det kan tenkes å arbeide med en sakkyndig vurdering på et nivå samtidig som fokuset på relasjonsperspektivet er tilstede. For nettopp det å ha et barnefokusert perspektiv med vekt på barnets opplevelser og situasjon, samtidig som du analyserer barnet i relasjon til andre er grunnleggende egenskaper som bør vektlegges i alt arbeid med barn og unge.

Det er liten tvil om at PP-tjenesten har og vil møte mange ulike utfordringer i tiden som kommer. Det å arbeide i et system med mange forskjellige aktører og forvalte et lovverk som til tider skaper motsetningsinteresser, stiller en rekke forutsetninger til PPT's ansatte. Gode samarbeidsevner, relasjonskompetanse og ikke minst faglig

tyngde er noen eksempler. Disse betingelsene er viktige å fokusere på allerede under studietiden og hvor praksis hos tjenestens nære samarbeidspartnere som skole og barnehage bør være obligatorisk. For det er nettopp gjennom disse organisasjonene som PP-tjenesten eksisterer. Uten å kjenne til den organisatoriske strukturen til skole og barnehagen, er det vanskelig få innsikt og kunnskap til å være en rådgiver i et relasjonsperspektiv.

Kildeliste

- Andersen, Flemming (1994b): *Selvbestemmelse og komplementaritet, eller om forventninger for å finne seg selv*. I: G. Kragh- Muller (red.) Samspill og konflikter. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Anthun, Roald. (1999): *Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT*. Spesialpedagogikk, 64(3), 3-8.
- Apter, S.J.(1982) *Troubled children and troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. (eds.) (1993): *Introduction to Psychology*. Eleventh Edition, USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Bae, Berit. (1992): *Relasjon som vågestykke, læring om seg selv og de andre*. I: Bae, B og Waastad, J.E. (red.) Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner. 2 opplag. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Bae, Berit (1996b): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. I: Bae, B. Det interessante og det alminnerlige. En artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B., & Waastad, J.E. (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. 2 opplag. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Befring, E. (1996): *Skolens møte med barn. Behov for en pedagogisk nyorientering*. I: Helgeland, I.M (red.): Forebyggende arbeid i skolen- en pedagogisk utfordring. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bekkevold, A. (2005): *Kompetanse for utvikling. PP-tjenesten som lærende organisasjon*. Skolepsykologi, nummer 6, 12-24, Fagpressen.
- Bowlby, J.(1969/1982): *Attachment and Loss*. Vol 1. Attachment. London: The Hogart Press. New York: BasicBooks.
- Bowlby, J (1973): *Attachment and Loss*. Vol 2. Separation, anxiety and anger. London: The Hogart Press: New York. Basic Books.
- Bowlby, J. (1991): *Ethological light on psychoanalytic problems*. In: Bateson, P. (Ed.): The development and integration of behavior- Essays in honour og Robert Hinde: Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1994): *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bræin, O. (1993): *PP-tjenesten i historisk perspektiv*. Skolepsykologi, nummer 1, 3-17, Fagpressen.

-
- Crittenden, P.M (1985): *Maltreated infants-Vulnerability and resilience*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24, 65-70.
- Dalby, K. (1996): *Hvorfor skal PPT arbeide med sakkyndighet?*. Skolepsykologi, nummer 3, 11-17, Fagpressen.
- Dalby, K.(2000): *Visjon og virkelighet- Forsterkning av PP-tjenesten*. Skolepsykologi, nummer 7, 5-11, Fagpressen.
- Dokka, H-J. (1988): *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole, folkeskole grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-forlaget.
- Ellingsæter, A-L (1999): *Familiens maktstruktur*. I: Engelstad, F.(red.): Om makt: teori og kritikk. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Freire, P. (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Focault, M (1999): *Overvåkning og straff*. 3 utgave. Norsk oversettelse ved Østeberg, D. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Follerås, K.A (2005): *Livet i PP-tjenesten. Utviklingstrekk gjennom 25 år og noen nord-norske refleksjoner*. Skolepsykologi, nummer 6, 45-53. Fagpressen.
- Gamst, K. & Langballe. Å. (1988): *"Skal jeg fortelle deg noe!" Syv seksåringers opplevelse av sin verden, og de voksnes kjennskap til barnas opplevelser*. Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Statens Spesiallærerhøgskole.
- Gamst, K. & Langballe. Å. (2006): *En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn*. Barne og likestillingsdepartementet, 05/2006. Zoom Grafiske AS.
- Gullestad, M (1996): *From obedience to negotiation: Dilemmas in the transmission of values between the generations of Norway*. The Journal of the Royal Anthropological Institute, 2,1.
- Juul, J (2005): *Livet i familien: De viktigste verdiene i samliv og barneoppdragelse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Knutsen, S.E & Sollie, C.B (2006): *PPT`s rolle i en fremtidsrettet skole*. Skolepsykologi, nummer 2, 34-40. Fagpressen.
- Kragh- Mueller, G (1997): *Barneliv og oppdragelse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Helland, S (1999): *Innspill fra forum*. Skolepsykologi, nummer 7, 45-46. Fagpressen.
- Håndbok for PP-tjenesten (2001). *Faglig enhet for PP-tjenesten*. Læringscenteret: Gan Grafiske AS.
- Lindset. O.H (1998): *Norsk oppdragelse i 1990 –årene. De fleste vil ha lydige, veloppdragene og ansvarsfulle barn*. Samfunnspeilet nummer 1, Statistisk Sentralbyrå, <http://www.ssb.no>.

- Lyngås, Ø.F (2004): *Mørke midt på dagen, eller historien om hvordan vondt blir værre..og noen tanker om hvordan vi kanskje kan bedre situasjonen*. Skolepsykologi, nummer 2, 27-37. Fagpressen.
- Læreplanverket for den 10 -årige grunnskolen*. Kirke utdanning og forskningsdepartementet. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Løvlie, A.L (1982): *The self. Yours, Mine or Ours? A Dialectic View*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martens, B & Sandgren, E (1999): *Vi vil prøve verden selv, en metodebok om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Mead, G.H (1934) *Mind, self and society: from a standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Midthassel, U.V & Fandrem, H (1999): *Systemrettet arbeid i Samtak*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Miller, A (1986): *I begynnelsen var oppdragelsen*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Myhre, R (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Neisser, U (1997): *The conceptual self in context: culture, experience and self understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOU (1993): *Leve og lære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R (1993): *Aktør eller Brikke?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T (1983) *Undervisning av elever med atferdsvansker i skolen*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Ogden, T & Gjessing, H.J (1985): *Introduksjon til pedagogisk psykologi og spesialpedagogikk*. Bergen: Institutt for pedagogisk psykologi.
- Opdal, P.M (1998): *Barnet- et menneske uten krav på fulle menneskerettigheter?* Barn, nummer 3-4. Norsk senter for barneforskning.
- Opplæringslova (1999): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kirke-, undervisning og forskningsdepartementet.
- Rammeplan for barnehagen (1996) Oslo: Barne og Familiedepartementet.
- Rustad Kaalaas, K (2005): *Om å skape parallelle prosesser*. Skolepsykologi, nummer 1, 3-17. Fagpressen.
- Sabini, J (1992): *Social Psychology*. New York: W.W. Norton Company
- Sameroff, A.J & Chandler, M. (1975): *Reproductive risk and continuum of caretaking causality. Review of child development Research*, vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

-
- Schaffer, H.R (1984): *The child's entry into a social world*. London: Academic Press.
- Schibbye, A.L Løvlie (1988) *Familien: Tvang eller mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L Løvlie (1996a): *Forståelsen av psykiske forstyrrelser og psykoterapi: et didaktisk perspektiv*. I : E.Dalsgaard Axelsens og E. Hartmann (red). Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Schibbye, A.L Løvlie (1998): *Å bli kjent med seg selv og den andre: Om selvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori*. I: A.J.W. Andresen & B. Karlsson (red). Psykiatri i endring- forståelse og perspektiv på klinisk arbeid. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Schibbye, A.L Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F (1998): *Uro en reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, L & Ulvund, S.E (1999) *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D (1985): *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and development psychology*. New York: Basic books.
- Stortingsmelding nr 98, 1976/77: *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke-, undervisning og forskningsdepartementet.
- Stortingsmeldning nr 23, 1997/98: *Om støttesystemet for spesialundervisning "eleven i sentrum"*. Oslo: Kirke-, undervisning og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 30, 2003/2004: *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings og forskningsdepartementet.
- Støfring, E (2000): *Kompetanseutviklingsprogrammet "samtak" Individ og System*. Skolepsykolgi, nummer 1, 3-10. Fagpressen.
- Suransky, V.P (1982): *The erosion of childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Winnicott, D.W (1976): *The maturational Process and the facilitation environment*. The Hogatr Press. Institute for psychoanalysis.
- Øvreeide, H (2000): *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.